

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 7

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



 Atena
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes

(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

7

Atena Editora

2018

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista

Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Elio Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Girelene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice

Profª Drª Juliane Sant'Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará

Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 7 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 7)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-014-8

DOI 10.22533/at.ed.148181912

1. Educação e estado. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. Prática pedagógica. 4. Professores – Formação.
I.Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

No âmbito da presente obra é relevante destacar que a preocupação com a formação de professores é antiga. E que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo.

É pertinente afirmar que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores, são fundamentais e possuem um potencial significativo quando se trata da promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Deste modo, os artigos deste volume no geral apresentam alguns aspectos legais advindos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Plano Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP n.º 01/2002 que institui as Diretrizes Nacionais para a formação de professores e Portaria Ministerial n.º 1.403/2003 que cria a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (a mais utilizada nos artigos) os artigos 61, 62, 63, 64, 65 e 66 tratam da formação dos profissionais da educação e o artigo 67 sobre a sua valorização.

Os saberes do professor também é um tema abordado e de todos os saberes, o saber da experiência se destaca, uma vez que ele é aprendido na prática, na vivência reflexiva do trabalho cotidiano e nos embates com os problemas vividos nos processos das práticas refletidas. Esse conhecimento é unido à ação didática, é prática e teoria ao mesmo tempo. É o que define o professor como autor da sua prática, mediada pelas relações com seus educandos, constrói saberes e redimensiona a teoria.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 1

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Flaviani Souto Bolzan Medeiros
Jaqueline Sabrini Carvalho Cunha
Andreia Ines Dillenburg*

DOI 10.22533/at.ed.1481819121

CAPÍTULO 2 18

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM AMBIENTE DE CIBERCULTURA E SUAS DEMANDAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

*Valter Pedro Batista
Lucila Pesce*

DOI 10.22533/at.ed.1481819122

CAPÍTULO 3 32

A FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

*Rosely Cândida Sobral
Denise Rosana da Silva Moraes
Tamara Cardoso André*

DOI 10.22533/at.ed.1481819123

CAPÍTULO 4 41

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FORMADORES E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Maria Célia Borges
Leonice Matilde Richter*

DOI 10.22533/at.ed.1481819124

CAPÍTULO 5 56

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E O TRABALHO COM QUESTÕES MORAIS

*Izabella Alvarenga Silva
Raul Aragão Martins
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz*

DOI 10.22533/at.ed.1481819125

CAPÍTULO 6 64

A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

*Miryan Cristina Buzetti
Maria Piedade R. da Costa*

DOI 10.22533/at.ed.1481819126

CAPÍTULO 7 72

ABORDAGEM TEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIA DA NATUREZA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA BACHELARDIANA

*Marinês Verônica Ferreira
Cristiane Muenchen
Carlos Alberto Marques*

DOI 10.22533/at.ed.1481819127

CAPÍTULO 8	82
COACHING EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR	
<i>Andressa Savoldi de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819128	
CAPÍTULO 9	101
COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA: ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS	
<i>Antonio Nilson Gomes Moreira</i>	
<i>Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa</i>	
<i>Ana Lídia Lopes do Carmo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819129	
CAPÍTULO 10	115
DILEMAS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS	
<i>Alice de Paiva Macário</i>	
<i>Víviam Carvalho de Araújo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191210	
CAPÍTULO 11	126
DIVERSIDADE, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Hyago Ernane Gonçalves Squiave</i>	
<i>Priscila Braga Paiva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191211	
CAPÍTULO 12	134
FORMAÇÃO CONTÍNUA NA PERSPECTIVA DE APRENDIZADO COLABORATIVO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES	
<i>Ivana Ferreira dos Santos</i>	
<i>Cecília Vicente de Sousa Figueira</i>	
<i>Fernanda Barros Ataides</i>	
<i>Anair Araújo de Freitas Silva</i>	
<i>Érica Giarettta Biase</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191212	
CAPÍTULO 13	144
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DA CIDADE DE MARABÁ(PA)	
<i>Airton dos Reis Pereira</i>	
<i>Marinalda Gomes Apinagés</i>	
<i>Maria José Costa Faria</i>	
<i>Rayda Matias Lima</i>	
<i>Vanda Coelho Rêgo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191213	
CAPÍTULO 14	152
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO CAPITALISTA: VALORIZAÇÃO E OU PRECARIZAÇÃO?	
<i>Raimunda Maria da Cunha Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191214	

CAPÍTULO 15 **167**

FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?

*Maurício Fagundes
Silvana Hoeller*

DOI 10.22533/at.ed.14818191215

CAPÍTULO 16 **176**

LEIO QUANDO POSSO - PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE FUTUROS PEDAGOGOS

*Ezequiel Theodoro da Silva
Ludimar Pegoraro
Mariangela Kraemer Lenz Ziede*

DOI 10.22533/at.ed.14818191216

CAPÍTULO 17 **192**

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO PRODUTORAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcelo Silva da Silva

DOI 10.22533/at.ed.14818191217

CAPÍTULO 18 **202**

O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIAINTES

*Ray-Illa Walleska Santos Ferreira Gouveia
Maria Joselma do Nascimento Franco*

DOI 10.22533/at.ed.14818191218

CAPÍTULO 19 **213**

O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO DAS (OS) DOCENTES DA CRECHE?

*Patrícia Maria Reis Cestaro
Núbia Schaper Santos*

DOI 10.22533/at.ed.14818191219

CAPÍTULO 20 **225**

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO - SARESP, COMO INDICATIVO DAS LACUNAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR*

*Karina Machado
Maria Iolanda Monteiro*

DOI 10.22533/at.ed.14818191220

CAPÍTULO 21 **234**

POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERITÁRIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO DA UNESP RIO CLARO E O PEJA

*André Luís Messetti Christofoletti
Flávia Priscila Ventura*

DOI 10.22533/at.ed.14818191221

CAPÍTULO 22 **242**

RANÇOS E AVANÇOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESVELANDO O IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE

*Márcia Beatriz Cerutti Müller
Denise Regina Quaresma da Silva
Zuleika Leonora Schmidt Costa*

DOI 10.22533/at.ed.14818191222

CAPÍTULO 23..... 255

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

Kathy Maria Ayres de Godoy

Ivo Ribeiro de Sá

DOI 10.22533/at.ed.14818191223

CAPÍTULO 24..... 268

RELACIONES SOCIOPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA COMPREENSÃO PARA EMBASAR PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Laurinda Ramalho de Almeida

Adriana Teixeira Reis

Jeanny Meiry Sombra Silva

Luana de André Sant'Ana

DOI 10.22533/at.ed.14818191224

CAPÍTULO 25..... 275

SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE AUTÔNOMA

Augusta Teresa Barbosa Severino,

Renata Cristina Geromel Meneghetti

DOI 10.22533/at.ed.14818191225

CAPÍTULO 26..... 286

A SINTONIA ENTRE AS DIMENSÕES PRESENCIAL E VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA

Luiza Alves Ferreira Portes

Luzia Cristina Nogueira de Araujo

DOI 10.22533/at.ed.14818191226

SOBRE A ORGANIZADORA..... 297

A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Flaviani Souto Bolzan Medeiros

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: flaviani.13@gmail.com

Jaqueline Sabrini Carvalho Cunha

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: jaqueline.sabrini@hotmail.com

Andreia Ines Dillenburg

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

E-mail: andreia.ines.d@gmail.com

o quanto, de fato, o professor na medida em que ensina, também aprende com seus alunos, no dia a dia da profissão, no contato direto e convívio diário. Além disso, verificou-se como é importante para o estudante que o docente planeje suas aulas e oportunize momentos que valorizem o conhecimento prévio do discente sobre os temas/conteúdos a serem abordados em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio. Experiência docente. Formação de professores.

ABSTRACT: Nowadays, in order to have a quality education, numerous elements are involved and interlinked, among them, professional education, teacher training, public policies and the effective participation of the whole school community, through shared management. In this context, teacher training becomes very important, since it will directly reflect student learning. Here, it will be object of a brief study, whose main objective is to describe the teaching experiences provided by the Supervised Internship III, of the Special Program of Graduation of Teacher Education for Professional Education, Federal University of Santa Maria, inside and outside the room of class. For this, a qualitative research was adopted, which had as data collection plan the experience report. Among the results, the experience reported reinforces how much, in fact, the teacher as he teaches, also learns with

RESUMO: Nos dias atuais, para se ter uma educação de qualidade, inúmeros elementos estão envolvidos e interligados, entre eles, a educação profissional, a formação dos professores, as políticas públicas e a participação efetiva de toda a comunidade escolar por meio de uma gestão compartilhada. Nesse contexto, a formação docente torna-se muito importante, já que refletirá diretamente no aprendizado do aluno. Aqui, ela será objeto de um breve estudo, cujo objetivo central é descrever as experiências docentes proporcionadas pelo Estágio Supervisionado III, do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria, dentro e fora da sala de aula. Para isso, adotou-se uma pesquisa qualitativa, que teve como plano de coleta dos dados o relato de experiência. Entre os resultados, a experiência relatada reforça

his students, in the day to day of the profession, in direct contact and daily living. In addition, it was verified how important it is for the student that the teacher plan their classes and to provide opportunities that value the student's previous knowledge about the subjects / contents to be addressed in the classroom.

KEYWORDS: Internship. Teaching experience. Teacher formation.

1 | INTRODUÇÃO

A educação de qualidade mostra-se como fator crucial para o desenvolvimento socioeconômico. Através dela é possível superar desigualdades, oferecer melhor qualidade de vida para a população e garantir avanços tecnológicos (MORAN, 2007). Educar não é tarefa fácil, vai além do conteúdo científico, e para esta atividade é fundamental que se tenha uma boa formação para os docentes. Moran (2007) afirma, ainda, que não basta inserir o aluno na escola, é necessário oferecer-lhe uma educação estimulante, dinâmica e eficiente. Neste ponto, é decisivo o papel do professor, que é responsável por mediar os conhecimentos da forma mais apropriada.

Importante destacar que para desempenhar de maneira adequada determinada profissão seria necessário adquirir um aprendizado de como executar as atribuições da mesma. No caso dos professores, não seria diferente, pois, a docência também exige prática. Os currículos dos cursos de licenciatura necessitam prever momentos que consigam aliar a teoria com a prática, para que o futuro docente possa ampliar seu processo formativo. Em busca disso, os cursos de formação de professores possuem disciplinas de estágio supervisionado, onde é possível praticar a futura profissão através da teoria aprendida e das boas técnicas observadas (PIMENTA; LIMA, 2006).

No ano de 2015, o Ministério da Educação, por meio da resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior, instituiu no Art. 13, parágrafo 6º, que “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015 s/p.) Os estágios possibilitam enriquecer a formação dos discentes nos cursos de cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura.

Hoje em dia, é amplamente difundida a ideia de que a escola não é uma estrutura alheia a tudo e a todos. Muito pelo contrário, sua cultura é fortemente influenciada pelas experiências e interações sociais das pessoas que a compõem (LIBÂNEO, 2004). Tendo em vista que a cultura escolar é formada por seus próprios membros, cabe ao professor o desafio de adaptar seus métodos de ensino de acordo com o ambiente escolar em que está inserido. Para que isso possa acontecer, uma boa preparação do docente antes de entrar em sala de aula mostra-se de extrema importância. Pensar em formação de qualidade é uma necessidade dos sistemas educacionais, para além

da diplomação, há uma necessidade latente de repensar as práticas dos espaços formativos.

Além disso, é necessário que o professor comprehenda que não é possível apenas “copiar” um método de ensino, pois, a docência não é formada por receitas prontas. A própria escola passou por mudanças com o passar do tempo, então, métodos utilizados há anos atrás, talvez não se adequem ao atual cenário e público. Desta forma, o docente precisa estar atento à maneira como seus alunos aprendem, preocupando-se com a qualidade e eficiência de suas aulas (PIMENTA; LIMA, 2006). Precisa-se comprehender também que o docente não é o único responsável pela qualidade do ensino. A educação necessita de políticas públicas de longo prazo e programas de governo comprometidos com a sua qualidade. A complexidade de elementos não retira o lugar de mediação da construção do saber entre estudante e conteúdo, mas, apresenta os outros atores que precisam estar presentes neste espaço, como políticas públicas e condições de trabalho que possibilitem aperfeiçoamento, reflexão e acompanhamento.

De acordo com Pimenta e Ghedin (2002), seria interessante que o professor fosse reflexivo, sendo capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática, agir com criatividade, não sendo apenas um reproduutor de ideias e práticas alheias. A autonomia, inteligência, flexibilidade e busca por uma boa construção de conhecimentos também devem ser prezadas pelo docente. Este movimento de questionar a própria prática necessita iniciar no processo formativo, com a mediação dos orientadores de estágio e a implementação de espaços para estudo e discussão.

O presente estudo busca contribuir para o desenvolvimento deste tema, apresentando um relato das experiências vivenciadas durante a disciplina de Estágio Supervisionado, no curso de Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria. Para isso, tem-se como objetivo central descrever as experiências docentes proporcionadas pelo Estágio Supervisionado III dentro e fora da sala de aula. Em termos de organização, este relato apresenta além deste tópico introdutório, na sequência, segue o referencial teórico que embasou o estudo. Logo após, constam os procedimentos metodológicos adotados. Em seguida, há a exposição dos resultados e discussão dos mesmos e encerra-se com as considerações finais.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Este tópico contempla uma breve discussão acerca do alinhamento entre teoria e prática e o planejamento das aulas, como também, a questão do professor da educação profissional e tecnológica e a formação continuada, bem como a formação de professores e o Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional.

2.1 Alinhamento entre teoria e prática e o planejamento das aulas

As indagações entre a teoria e a prática são muito comuns no meio acadêmico, por vezes, surgem polêmicas sobre sua efetividade. Não raras vezes algumas indagações como “na prática a teoria é outra” são apresentadas. Contudo, no processo formativo de estudantes de cursos de graduação, estas relações necessitam ser apresentadas para que o mesmo consiga compreender o local do conhecimento científico na prática. Piconez (2015) afirma que a relação entre teoria e prática apresenta importante significado na formação docente. Para o planejamento das atividades docentes, torna-se fundamental a compreensão de conhecimentos relacionados ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, metodologias de aprendizagem e os conceitos científicos da própria área do conhecimento.

Para que o professor possa atingir com êxito seu objetivo de ensinar, é necessário que durante sua formação sejam realizadas atividades que lhe mostrem situações práticas. Desta forma, é importante que o futuro professor perceba que teoria e prática se relacionam e não podem ser tratadas isoladamente. As disciplinas de Estágio Supervisionado tentam fortalecer este vínculo entre as teorias estudadas e a prática docente. Além disso, proporcionam uma aproximação com a realidade da escola (PICONEZ, 2015).

Nessa mesma perspectiva, Guedes (2009) enfatiza que a teoria não está desvinculada da prática e vice-versa, à medida que para ensinar o docente realiza as conexões necessárias para desenvolver os conceitos. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado tem a importante função de não apenas levar a teoria ao campo da prática, mas também compreendê-la e reelaborá-la, pensando na realidade vivenciada pelo futuro professor.

Sendo assim, para que aja um bom andamento das atividades realizadas no Estágio Supervisionado, é preciso planejamento. Neste momento, a elaboração de Planos de Aulas, com objetivos de aprendizagem e estratégias metodológicas consistentes é fundamental. De acordo com Piletti (2001), o plano de aula é um instrumento onde o professor organiza as ações que serão desenvolvidas em um dia letivo. Desta forma, é feita uma sistematização das atividades que serão propostas no encontro entre aluno e professor. Fusari (2008) salienta que, além das dificuldades enfrentadas pelos educadores no dia a dia da escola, a falta de planejamento do ensino também é um fator que tem contribuído para uma baixa qualidade da educação. Muitos professores utilizam-se de infundáveis improvisações em suas aulas, causando um prejuízo no aprendizado de seus alunos.

Durante o Estágio Supervisionado, é importante que o professor crie o hábito de planejar suas aulas e que consiga compreender a relação das estratégias metodológicas aplicadas com o processo de aprendizagem do grupo onde o mesmo será aplicado. Neste momento, é necessário que o docente compreenda que o plano de aula não é

um instrumento meramente burocrático, pois, a ferramenta se propõem a auxiliá-lo no cumprimento de seus objetivos pedagógicos.

O professor precisa se questionar sobre o tipo de cidadão que quer formar, não podendo, então, estar alheio a sociedade em que está inserido (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008). Além disso, Castro, Tucunduva e Arns (2008) citam ainda alguns pontos que devem estar presentes no plano de aula, tais como: objetivo do encontro, relação de conteúdos que serão trabalhados, características dos estudantes do grupo de trabalho, tempo e recursos disponíveis e quais métodos de ensino serão utilizados e formas de avaliação.

2.2 O professor da educação profissional e tecnológica e a formação continuada

Acerca do processo de ensino na educação profissional e tecnológica, pode-se dizer que algumas generalizações podem atrapalhar a qualidade formativa. Muitos discursos apresentam esta modalidade de educação como a que “aprende a fazer”, retirando alguns elementos como criticidade e aprofundamento teórico sobre os conteúdos. Contudo, esta é uma questão que deve ser tratada com cuidado, pois, o aluno não deve ser visto como um mero executor de tarefas, mas sim, como um ser pensante e capaz de contribuir com a solução de problemas da sociedade. Neste ponto, o professor assume o importante papel de instigar o aluno a buscar conhecimentos aprofundados, sendo capaz, inclusive, de analisar a sociedade onde vive e propor mudanças.

Gariglio e Burnier (2014) afirmam que, durante muito tempo, acreditou-se que as habilidades de um professor eram advindas apenas do seu talento pessoal, seu bom senso, sua intuição, suas experiências e cultura. Essas ideias, porém, acabam prejudicando a profissionalização do ensino. No ensino técnico e profissionalizante, por exemplo, é comum que seja preferível que o professor seja detentor dos conhecimentos técnicos na área relacionada às disciplinas que irá ministrar, do que dos conhecimentos pedagógicos necessários para exercer o magistério.

Isso ocasiona, infelizmente, a não percepção do professor de nível técnico e profissionalizante como profissional da educação, o que demonstra, mais uma vez, a importância de aliar as teorias educacionais e a realidade prática das escolas. A falta de pesquisas focadas na educação profissional também fortalece a ideia de que os professores deste nível de ensino não pertencem à área da educação, cabendo a eles apenas dominar os conhecimentos oriundos de sua área de formação (GARIGLIO; BURNIER, 2014).

Na atualidade, comprehende-se a relevância da formação continuada de docentes, associada a outros fatores como valorização do trabalho docente e infraestrutura física e pedagógica adequadas, que corroboram com melhores índices de aprendizado do aluno. Entretanto, para que isso aconteça, a formação continuada deve ser discutida, e de fato implantada de forma consciente e aprofundada, como uma proposta com foco

em resultados. Tanto no âmbito público, quanto no privado, a formação continuada precisa ser vista como algo realmente relevante para a educação, e não apenas como uma meta a ser atingida a todo custo.

O que se vê, muitas vezes, são inúmeros professores que tem uma sobrecarga de trabalho, uma jornada exaustiva, e isso inviabiliza qualquer motivação para buscar qualificação profissional. Às vezes, ocorre também, que o fato de o docente se qualificar não fará diferença alguma em termos financeiros ou de plano de carreira daquela instituição. Por isso, é necessário discutir com a sociedade e com todos os envolvidos, formas de oferecer condições adequadas de o professor buscar uma formação continuada, já que, sem dúvidas, isso só trará benefícios a seus alunos.

A educação profissional, em todas as suas modalidades, oferece oportunidades para que o aluno, além de aprender o conteúdo científico, também consiga ver na prática o que está sendo aprendido. Aliar satisfatoriamente a teoria e a prática, ainda é algo que parece distante de nossa realidade, e isso precisa ser mudado. As instituições necessitam de espaços e investimentos para que laboratórios e parcerias possam ser estabelecidos. Nota-se que muitos acadêmicos, logo após concluir o curso profissionalizante, conseguem encaminhamento para o mercado de trabalho, o que fortalece a necessidade de o mesmo ter domínio das práticas que envolvem sua nova profissão.

2.3 A formação de professores e o Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional

O mundo e as pessoas estão em constante transformação e a simples constatação da velocidade com que as mudanças ocorrem nos revela uma nova sociedade, uma outra realidade. Neste cenário, também o perfil do docente necessita ser dinâmico, com capacidade para compreender as necessidades sociais em determinado contexto e momento histórico (LIMA, BARRETO; LIMA, 2007).

Dassoller e Lima (2012) consideram que o professor é aquele que tem habilidade de despertar nos indivíduos a capacidade de engajamento para a mudança, por isso, entendem que a formação do docente seja algo fundamental para a prática educativa. Na visão de Soares e Cunha (2010), a formação profissional do professor deve colocá-lo como ator/autor da sua própria trajetória de vida. O profissional que busca a formação tem conhecimento das suas necessidades e das do contexto onde atua e, também, se compromete de forma reflexiva, seja na transformação das práticas, seja na afirmação da profissionalidade docente.

Ademais, no conjunto de conhecimentos necessários para a prática da docência, o professor precisa levar em conta o contexto institucional e sociocultural dos alunos, para compreender quem são e como eles aprendem (WIEBUSCH, 2016). Os saberes e as experiências dos docentes e discentes são diversos, por esta razão, o encontro precisa ser organizado pensando em como aproximar tais saberes e experiências, permitindo assim, a elaboração e a reelaboração de novos saberes.

O Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional, conhecido como PEG, é ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e segundo o Projeto Político Pedagógico (2017, p. 1), tem como objetivo “formar professores em nível superior para atuar no ensino, pesquisa, extensão na modalidade de Educação Profissional, capacitados para docência no ensino técnico de nível médio”.

Criado no ano de 2009, o PEG busca atender uma demanda existente na educação profissional que vinha arriscando-se a não mais expandir e, até mesmo, perder os cursos existentes. A formação de professores para esta modalidade de ensino vem, há anos, preocupando os gestores das instituições de ensino e, infelizmente, faltavam ações consistentes na política nacional. Neste contexto, e com o objetivo principal de formar profissionais, principalmente, para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, surgiu o PEG.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), em seu art. 63, prevê a criação de programas de formação pedagógica para portadores de diploma de ensino superior. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2017) do Curso, o mesmo surgiu da necessidade de formar docentes capazes de suprir as demandas do ensino técnico, que forma para atuação no mercado de trabalho, e, consequentemente, contribui para a melhoria das condições de trabalho e de vida dos alunos.

O Programa de Formação de Professores, da UFSM, busca formar profissionais capacitados para atuar na docência de disciplinas técnicas da Educação Profissional, na Educação Básica (Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e nas diferentes modalidades de ensino, seja em espaços escolares ou não escolares. Além disso, o programa também busca preparar seus alunos para atuação como professores pesquisadores da Educação Profissional, pois, é de grande importância que sejam realizados estudos sobre como se ensina e como se aprende um conteúdo da formação profissional (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017).

Freire (2002) já destacava a importância de tornarmos democrático o ensino, evitando qualquer forma de discriminação ou preconceito, seja por motivos de raça, classe social ou gênero, por exemplo. Em vista disso, é exposto no Projeto Político Pedagógico (2017) do curso o compromisso de formar profissionais docentes capazes de promover uma aprendizagem que respeite a diversidade de pensamento, idade, sexo, cultura, crenças, etc. e seja capaz de estabelecer relações colaborativas que possibilitem um melhor desenvolvimento dos conteúdos abordados em sala de aula. Além disso, espera-se que os egressos do curso estejam aptos a aplicar as tecnologias de informação e da comunicação, além de outras metodologias e estratégias que propiciem um ambiente educacional inovador e ativo. Para além da adoção de novas alternativas, o docente necessita compreender o impacto e o objetivo do ato educativo. O estudante necessita ser estimulado ao pensamento crítico e reflexivo.

Outras competências que o Curso de Formação de Professores deseja desenvolver em seus alunos seriam: prática de atitudes pautadas em condutas éticas,

compromisso com a construção de uma sociedade justa e igualitária, preocupação com a qualidade do ensino e com a aprendizagem dos alunos e capacidade de apropriar-se de saberes pedagógicos necessários para a prática docente (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017).

Para Silva (2009) não é por acaso que os professores no início da carreira dão novos significados a sua formação teórico-acadêmica ao estarem em sala de aula, atuando como professores. É nesta experiência que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos que serão transformados em experiências a partir da sua prática no ambiente escolar. Durante o processo de construção da identidade docente, a formação nesta modalidade de curso proporciona a compreensão de processos históricos, sociais e pedagógicos, que impactam diretamente na prática docente. Para além do que prevê a legislação vigente, as trocas interdisciplinares proporcionadas em aula, são capazes de ampliar as possibilidades e conhecimentos.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo do objetivo de descrever as experiências docentes adquiridas no ambiente de sala de aula, durante o Estágio Supervisionado III, adotou-se uma pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa privilegia a coleta de dados não quantitativos, em profundidade sobre determinado tema de interesse e procura, sem a intenção de fazer uso de procedimentos matemáticos para fins de análise dos resultados (PIZZINATTO; FARAH, 2012). Gonsalves (2011) acrescenta que a pesquisa qualitativa está preocupada em compreender e em interpretar o fenômeno objeto em análise.

Acerca do plano de coleta dos dados, o presente trabalho remete a dois relatos de experiência vivenciados por alunas matriculadas na disciplina de Estágio Supervisionado III, vinculadas ao Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional, da UFSM. Cabe frisar que os estágios foram realizados em locais diferentes, ou seja, um deles ocorreu em uma unidade pública de Ensino Médio, Técnico e Tecnológico – no período de outubro a dezembro de 2016 – e o outro em uma instituição privada de cursos profissionalizantes livres, no período de setembro a dezembro de 2017.

No que se refere à Unidade de Ensino Médio, Técnico e Tecnológico, as aulas foram ministradas no Curso Técnico em Administração (noturno) situado no eixo tecnológico Gestão e Negócios, cuja modalidade sequencial é pós ensino médio, tendo como carga horária 840 horas. A disciplina escolhida para realização das atividades foi a de Gestão de Pessoas, que faz parte da grade do segundo semestre do referido curso e possui uma carga horária de 60 horas. A respeito da ementa, ao todo eram seis unidades, a saber: (1) a gestão de pessoas nas organizações; (2) suprimento; (3) treinamento e desenvolvimento; (4) avaliação de desempenho; (5) remuneração; e (6) aspectos comportamentais da gestão de pessoas.

A referida Escola está localizada na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul e atua na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação Profissional Tecnológica de Graduação, Pós-Graduação, Formação Inicial e Continuada e na Educação Básica, onde situa-se o Ensino Médio, que obedece a uma organização curricular seriada anual. Pelos módulos e disciplinas oferecidas pelo curso, o aluno que procura o Técnico em Administração busca se qualificar para atender os diferentes tipos de organização, saber como realizar tarefas administrativas, além de adquirir conhecimentos sobre processos de produção, de materiais, e ainda, estar em conformidade com os princípios da gestão da qualidade no mercado. Ao todo, foram realizados seis encontros nas quartas-feiras das 19h às 23h, em uma turma composta por aproximadamente 30 discentes.

Já na instituição privada de ensino profissionalizante, as aulas foram ministradas no Curso Livre de Gestão Administrativa (noturno), também situado no eixo tecnológico Gestão e Negócios, cuja carga horária totaliza 80 horas. Assim como no relato anteriormente supracitado, o módulo do curso onde as atividades foram realizadas foi o de Gestão de Pessoas, cuja carga horária é de 20 horas. A referida Escola está localizada na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul e atua na Educação Profissional, através de cursos livres. A turma, composta por 10 alunos, participou de dez encontros de duas horas, organizados de maneira semanal.

Cabe frisar que os encontros foram planejados com base nos Momentos Pedagógicos Dialógico-Problematizadores (DE BASTOS, ABEGG, MALLMANN, 2001). Dessa forma, inicialmente, procurava-se investigar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o tema, a fim de envolvê-los no assunto. No segundo momento, os conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e disponíveis a respeito do tema, eram problematizados com os alunos, de forma a esclarecer as dúvidas identificadas no primeiro momento e enriquecer o conhecimento do aluno a respeito da temática.

Já num terceiro momento, era avaliada a aprendizagem dos conhecimentos abordados, colocando os discentes frente a situações-problema, com resolução de exercícios, aulas práticas e jogos educativos. Estas etapas, resultantes da formação do PEG, auxiliaram a compreender elementos complexos da organização pedagógica do docente, para além do conteúdo. As teorias relacionadas à Psicologia da Educação, Metodologia do Ensino e Políticas Públicas foram aliadas e conseguiram tecer uma rede de apoio para as escolhas docentes e o trabalho desenvolvido em sala de aula.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estágio Supervisionado III teve todos os seus encontros, tanto no Curso Técnico em Administração como no Curso Livre de Gestão Administrativa, pautados na proposta de relacionar a teoria vista em aula com exercícios, atividades práticas e metodologias ativas. O propósito era que os alunos conseguissem estabelecer uma

relação entre o seu cotidiano e a exposição feita pelo professor. Assim, haveria uma aproximação entre os conteúdos estudados e a vivência e/ou experiência prévia do aluno.

Antes de iniciar sua prática docente, muitas são as dúvidas do professor em formação. Preocupações sobre a qualidade das aulas, didática, métodos de ensino, aplicações da teoria na realidade, dentre outras tantas, habitam a mente do docente iniciante. Durante o curso de formação de professores são tratados diversos aspectos relacionados ao ambiente escolar, porém, não é segredo que o processo de ensino-aprendizagem apresenta uma grande complexidade, não sendo possível o estabelecimento de fórmulas que garantam um ensino de qualidade. Sendo assim, é imprescindível que o professor realize um bom planejamento de suas aulas e, mais do que isso, esteja preparado para lidar com os imprevistos e desafios que possam surgir no dia a dia em sala de aula.

4.1 Experiência de estágio em uma instituição privada com foco em cursos livres

Pode-se dizer que o Estágio Supervisionado é um dos momentos mais importantes da formação docente, isso porque nele é possível verificar aspectos que apenas com a teoria não seria possível. A realidade é muito mais complexa do que se pode imaginar, então, ter a oportunidade de praticar a docência, contando com a supervisão de outros docentes, torna a experiência de estágio muito interessante.

Durante o Estágio Supervisionado III, no módulo de Gestão de Pessoas, do Curso de Gestão Administrativa, foi possível conhecer a realidade de uma pequena escola particular de ensino profissionalizante, com foco em cursos livres. Logo no início das atividades foi possível identificar alguns problemas que poderiam afetar a execução das aulas, como no caso da falta de computadores e de projetores nas salas de aula, e também, a baixa qualidade da apostila oferecida pela escola.

Os problemas encontrados serviram como incentivo para reflexões sobre a prática docente, pois, foi possível verificar no dia a dia de uma escola alguns dos obstáculos enfrentados pelos professores. Diante dos empecilhos encontrados foi necessário elaborar um plano de ensino condizente com a realidade escolar. Desta forma, foram planejadas atividades que envolvessem a participação dos alunos, troca de experiências, debates, dinâmicas de grupo, atividades práticas (individuais e em grupo) e leitura de materiais complementares à apostila.

Para suprir a falta de um material didático de qualidade foram elaborados novos materiais com o auxílio de ferramentas como o *Canva*, que permite criar *layouts* diferenciados e atrativos gratuitamente e do próprio Microsoft Word. Com o intuito de suprir as lacunas deixadas pela apostila oficial do curso foram disponibilizados aos alunos pequenos *e-books* com materiais complementares que poderiam auxiliar os estudantes a melhor compreender os temas abordados.

Para facilitar o acesso aos materiais e a conversa extra-sala de aula foram criados

grupos no *Facebook* e *Whatsapp* com o objetivo de aproximar os alunos e mantê-los engajados até o próximo encontro. Como a escola não disponibilizava um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) estas ferramentas foram essenciais para que fosse possível o compartilhamento de conteúdos interessantes, como vídeos, notícias de jornais, opiniões e materiais elaborados pela própria professora. A ideia foi aprovada pelos alunos, pois, por se tratarem de redes sociais muito conhecidas, todos já tinham familiaridade e sabiam utilizá-las.

Com o objetivo de conhecer as expectativas dos alunos com relação ao curso e ao módulo de Gestão de Pessoas e, em cima disso, buscar preparar aulas que melhor se adequassem ao perfil da turma, foi solicitado, no primeiro dia de aula, que os discentes respondessem um pequeno questionário, onde buscou-se informações como a idade dos alunos, o motivo de estar fazendo o curso, o que esperavam aprender, quais suas atividades diárias (trabalho, estudo etc.) e quais os seus planos para o futuro. As informações obtidas auxiliaram muito no planejamento das aulas, isso porque foi possível verificar que a maior parte dos alunos da turma era de origem humilde e que buscavam com o curso um aperfeiçoamento para melhorar suas condições de vida. Dentre os alunos da turma haviam empregadas domésticas, cuidadoras de idosos, funcionários da construção civil, operadores de caixa e desempregados, sendo que a faixa etária da turma variava de 17 a 50 anos de idade.

Durante os encontros, foram abordados temas introdutórios sobre Gestão de Pessoas, noções sobre estruturas organizacionais, plano de cargos e salários, recrutamento e seleção, e treinamento e desenvolvimento. Acreditando na importância da troca de conhecimentos entre os próprios alunos e da valorização dos saberes discentes durante as aulas buscou-se envolver ao máximo os estudantes com as atividades, incentivando-os a expor para a turma suas opiniões, experiências profissionais e de vida. A troca de experiências entre a turma foi muito interessante uma vez que como grande parte dos alunos já esteve no mercado de trabalho, muitas experiências (boas e ruins) sobre Gestão de Pessoas foram compartilhadas com o grande grupo.

Além disso, foi adotada a estratégia de utilizar uma linguagem acessível durante as aulas, evitando a utilização excessiva de termos técnicos que pudessem dificultar a compreensão dos alunos. Este foi o primeiro contato da turma com a área administrativa, então, os termos específicos da área foram inseridos aos poucos, sempre com a devida explicação dos mesmos.

Com o intuito de aproximar os alunos da realidade empresarial foram realizadas atividades práticas, onde a professora apresentava aos alunos exemplos de boas ideias adotadas por empresas reais, para que, na sequência, fosse possível aplicar estas ideias em empresas fictícias, criadas pelos próprios estudantes. Nestes momentos, o aluno era incentivado a buscar conhecimentos extras, evitando limitar-se ao material fornecido pela professora. Como a grande maioria dos estudantes possuía *smartphone* e a escola disponibilizava internet *wi-fi*, a busca por materiais na *web*

tornou-se possível, contribuindo para a construção de novos saberes.

No que tange a organização das aulas, pode-se dizer que houve um esforço para que fossem levadas aos alunos atividades diferenciadas, como estudos de caso, análises de situações reais, debates e jogos educativos. Uma atividade que pode ser destacada pelo engajamento que gerou nos estudantes foi a aplicação de um *quizz* educativo online, onde a professora tinha possibilidade de criar perguntas sobre os conhecimentos trabalhados em sala de aula. Através de aplicativo no celular os alunos respondiam as questões e ganhavam pontos, sendo que, a própria ferramenta gerava estatísticas dos acertos e erros, além de rankings com os alunos que acumulavam mais pontos. Foi uma maneira divertida de aprender já que o jogo ajudou a retomar os conteúdos de uma forma leve e descontraída.

Todas as atividades foram planejadas visando à participação ativa dos estudantes. Contudo, conforme foi discutido várias vezes nas aulas do Programa de Formação de Professores, nem sempre os eventos saem conforme o planejado. Algumas atividades não funcionam bem em determinadas turmas e o professor precisa estar disposto a contornar a situação. Nesta turma, por se tratar de um grupo pequeno de alunos, quando alguns faltavam à aula, a turma participava menos, algumas dinâmicas já não funcionavam bem etc. Nestas situações foram necessárias adaptações e, em momentos assim, é imprescindível ouvir o que os alunos têm a dizer.

Uma situação interessante que ocorreu com a turma de Gestão Administrativa foi que, no primeiro dia de aula, foi possível notar uma certa desconfiança dos alunos de mais idade com relação a professora. Este, possivelmente, deve ser um problema frequente enfrentado por professores que ministram aulas em turmas com uma idade mais elevada que a sua. Nesta situação, em específico, foi necessário agir com cautela para, aos poucos, demonstrar aos alunos que a professora, apesar de mais jovem, poderia contribuir com a turma. Felizmente, esta situação logo foi superada, pois, com respeito e paciência a confiança dos alunos foi, aos poucos, sendo conquistada.

Um ponto interessante, e que pode ser considerado um resultado importante para esta prática docente, é que, após pouco mais de dois meses do início das aulas, alguns alunos já estavam conseguindo a recolocação profissional desejada. Nada é mais gratificante para um professor do que observar que seus alunos estão atingindo seus objetivos.

4.2 Experiência de estágio em uma instituição pública de ensino técnico

No caso do Curso Técnico em Administração estava muito ansiosa para o meu primeiro encontro com a turma, na expectativa de conhecê-los e ver como seria a nossa dinâmica de aula em termos práticos. Isso se deve ao fato de que o planejamento dos encontros e do conteúdo que seria trabalhado na minha parte da disciplina foi acordado previamente com a professora supervisora (a responsável pela cadeira no referido Curso). Dessa forma, muito dessa minha expectativa se justificava em razão

desse ponto, já que preparei as aulas e as respectivas atividades sem saber como eles iriam responder; que tipo de retorno teria dos alunos; qual seria a diferença entre o que pensei e como eles iriam responder ou não ao que foi planejado.

Mas, de modo geral, com pequenas adaptações, posso dizer que tanto neste como nos demais encontros com a turma tudo ocorreu dentro do previsto. Ou seja, não houve grandes alterações entre o que foi planejado previamente e o que conseguimos de fato realizar em sala. A turma se mostrou sempre muito receptiva e interessada com os itens discutidos. Acerca das atividades propostas, uma das tarefas remetia ao caso de um gestor que não queria que a remuneração dos seus colaboradores continuasse sendo algo apenas numérico, mas sim, que os motivasse a alcançar as metas e resultados na sua empresa.

Além disso, em outro encontro, foram apresentadas três questões aos discentes – com a devida contextualização – visando uma aproximação deles com a realidade das organizações no mercado, contemplando a questão das remunerações não-financeiras, o sistema de punições e a bonificação aplicada aos colaboradores em uma empresa. Neste momento, os estudantes foram desafiados a operacionalizar o conhecimento teórico com uma situação que poderá ocorrer no ambiente de trabalho.

Foi trazido, também, um breve relato para discussão em sala, abordando uma organização na qual o gerente precisava escolher um método para avaliação do desempenho da sua equipe de colaboradores. Tais tarefas visavam aguçar o senso crítico dos estudantes. Outro trabalho realizado referia-se ao caso de uma gerente de recursos humanos de uma companhia, que pretendia mostrar aos seus supervisores que os métodos tradicionais de avaliação do desempenho não possuíam somente aspectos obsoletos e negativos. A intenção era que os alunos conseguissem elencar pontos positivos das abordagens tradicionais de avaliação de desempenho, aliando com as novas abordagens que estão surgindo na área de Recursos Humanos.

Salienta-se que, no decorrer dos encontros, mesmo tendo interesse pelo item abordado, identifiquei que existia certo “medo” por parte de alguns alunos em se expor perante o grande grupo. Deste modo, fiz questão de tranquilizá-los e alertá-los da importância de aproveitar esse ambiente de sala perante os colegas e o professor para que se sentissem o mais vontade possível, de começar e recomeçar tantas vezes julgarem necessário. Da mesma forma, em se expor, falar abertamente, já que todos estavam lá não para julgar como certo ou errado, mas, aprendermos e crescermos com o outro. O que há são visões de mundo diferentes. Isso porque aqui o nosso papel seja como professor ou como colega é contribuir para a formação de cada um diferentemente do que vai ocorrer lá fora – no mercado – no caso da competição para ver quem vai ser o melhor. Sendo assim, esses pequenos “treinos” vão ser de grande valia para os momentos em que eles terão que se expressar, dentre outras situações, numa disputa por uma vaga de trabalho.

Ademais, dessas experiências vivenciadas em sala observei que o retorno dos alunos foi muito positivo, pois, em vários momentos houve manifestações de

satisfação dos estudantes em relação às dinâmicas da aulas, ou seja, da exposição da parte teórica, com exemplos, seguida da realização de tarefas referente aos conteúdos vistos. Este retorno positivo dos discentes é uma atitude recompensadora, uma espécie de “injeção de ânimo”, mostrando que valeu e vale à pena fazer um esforço para entregar o melhor em sala. Percebi ainda que, tal prática, fez com que eles ficassem mais atentos a aula, bem como se mostrassem mais participativos e envolvidos ao discutirmos algo que para eles fazia sentido, isso porque determinadas situações foram vivenciaram ou vistas por eles nas suas relações do cotidiano.

Outro item que se destaca no Curso Técnico em Administração e que contribuiu para que tal método tivesse um bom resultado diz respeito ao perfil da turma, por um lado, constatei que apesar de ser um curso de nível técnico muitos já tem outras profissões e atuam no mercado nas suas respectivas áreas de formação; e, por outro, há casos de alunos que estão buscando a sua primeira formação e na procura de estágios e experiências no mercado de trabalho. Logo, as trocas de vivências e situações presenciadas nos mais diversos contextos ampliaram a materialização do conteúdo debatido em sala (a relação teoria e prática se manifestando numa sala de aula).

Ressalta-se que este é um dos desafios que o docente precisa mediar, de um lado, a experiência e vivências daqueles que estão no Curso com vistas de um aperfeiçoamento profissional e, de outro, estudantes que acabaram de sair do ensino médio e estão cheios de expectativas e em busca das suas primeiras experiências no mercado de trabalho. Para tanto, o planejamento e as orientações auxiliaram a encontrar uma forma com que todos participassem a seu modo das discussões realizadas durante os encontros com a turma.

A experiência que fica é que a caminhada docente é repleta de desafios todos os dias em sala de aula: com situações que, por vezes, desanimam e em outras que nos motivam na jornada enquanto educador. A cada reconhecimento, a cada palavra positiva e retorno do que você fez mostra que vale a pena seguir em frente e é isso que nos move a continuar no caminho da docência. Dessa forma, acreditar sempre, fazer o melhor mesmo apesar de todas as dificuldades e querer ser melhor a cada dia: como professor, como pessoa e principalmente como ser humano acima de tudo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado III proporcionou a vivência de estar em sala de aula – agora como docentes, no contato direto com os alunos – onde se teve a oportunidade de experimentar situações reais, depois de tantas discussões em torno das muitas teorias e autores estudados ao longo do Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional. Dessa forma, pode-se considerar tal momento como a “hora da verdade”, já que, ao estar em sala de aula, tornou-se

possível perceber como tudo se organiza em termos práticos, sendo possível observar que nem sempre o planejado realmente é posto em prática, e que cada aluno reage de uma maneira às atividades propostas.

Salienta-se que foram experiências muito enriquecedoras, com acertos e erros, onde em muitos momentos foram necessárias adaptações e superações. No papel de docente, ao mesmo tempo aprendendo e ensinando, em um constante processo de troca, onde o aprendizado é mútuo, foi possível construir saberes e adquirir boas experiências. Além disso, foi constatado o quanto importante pode ser a construção de encontros que valorizem os conhecimentos prévios dos discentes. Esta prática reforça o interesse dos alunos e cria uma relação mais engrandecedora entre aluno e professor.

Outro ponto de destaque refere-se ao apoio dado pelos professores supervisores, do PEG e das escolas. Este suporte foi importantíssimo nesses primeiros contatos e vivências docentes, pois, para um indivíduo que, antes, era apenas aluno, é muito relevante ter o apoio de quem possui mais experiências e vivências na docência. Diante de uma turma de alunos, sem dúvida, surgem muitas novidades para um professor em formação, que ainda tem muito a aprender e desenvolver-se. Com certeza, a base dada pelos supervisores auxiliou muito no aprimoramento das aulas.

Durante a realização deste estudo, ficou ainda mais clara a importância de uma boa formação para o professor de educação profissional, que precisa saber aliar as teorias aprendidas em seu curso de formação (técnico e docente) com a realidade encontrada em sala de aula. Além disso, verificou-se como é necessário que toda a comunidade escolar esteja envolvida em prol de uma educação de qualidade para nossos alunos. Os estudantes de hoje, serão, amanhã, os profissionais atuantes no mercado de trabalho. Isso traz muita responsabilidade para o docente, que precisa planejar com cuidado suas aulas, pensando sempre no objetivo que se deseja alcançar e deixando de lado o comodismo e as práticas obsoletas.

Claro que, o professor, sozinho, não consegue garantir uma boa educação. Vários são os fatores que precisam estar alinhados, tais como: a possibilidade de educação continuada, o envolvimento da comunidade, infraestrutura de qualidade e desenvolvimento de programas e políticas públicas eficientes. Em conjunto, será possível atingirmos, no futuro, o nível de educação desejável, com qualidade de ensino e participação de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 nov. 2017.

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **Athena – Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, p. 49-62, jan./jun. 2008.

DASSOLER, O. B.; LIMA, D. M. S. A formação e a profissionalização docente: características, ousadia e saberes. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., Caxias do Sul, 2012. **Anais...** Caxias do Sul: ANPEDSUL, 2012.

DE BASTOS, F. P.; ABEGG, I.; MALLMANN, E. M. **Momentos pedagógicos dialógicos-problematizadores na educação científico-tecnológica**: sendo desafiado nas aulas. Santa Maria: UFSM, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. 2008. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2016.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 934-959 out./dez. 2014.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.

GUEDES, S. T. R. A relação teoria e prática no estágio supervisionado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., Paraná, 2009. **Anais...** Paraná: EDUCERE, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, P.; BARRETO, E. M. G.; LIMA, R. R. Formação docente: uma reflexão necessária. **Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 91-101, jul./dez. 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2015.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIZZINATTO, N. K.; FARAH, O. E. (Orgs.). **Pesquisa pura e aplicada para marketing**: processos e aplicações. São Paulo: Atlas, 2012.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para a Educação Profissional. **Projeto Pedagógico do Curso**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

SILVA, M. da. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

WIEBUSCH, A. Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante. 2016. 182 f. **Dissertação** (Mestre em Administração) – Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM AMBIENTE DE CIBERCULTURA E SUAS DEMANDAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Valter Pedro Batista

Mestre em Educação

Faculdade Sumaré, Secretaria da Educação de São Paulo.

São Paulo – SP

Lucila Pesce

Doutora em Educação

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo

Guarulhos – SP

desenvolvida a análise documental das aulas de trabalho pedagógico coletivo do curso em tela, a análise estatística descritiva dos dados objetivos do questionário estruturado e a análise temática de conteúdo dos depoimentos de professores, nas entrevistas semiestruturadas. Os achados da pesquisa confirmam a suposição de que o curso contribuiu para o empoderamento dos professores pesquisados, mediante aprimoramento da formação continuada em serviço *in loco*, em que tais dos professores se situem como autores de sua prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: educação e cibercultura; formação continuada de professores em serviço; empoderamento.

ABSTRACT: This chapter describes the results of a qualitative research developed in the level of Education Master's Degree, as a case study in Education, which was presented in the 38th National Encounter of the National Post-Graduate Studies Educational Association (ANPED), in 2017, in the city of São Luís do Maranhão. It aimed to inquire how the course "Cyberculture and teaching practice" contributed to the empowerment of teachers of a public state school in São Paulo, as authors of their teaching practice. Besides the theoretical approach, there is a network that reaches the following conceptual fields: educational policies and teachers educational background in Brazil:

RESUMO: Este capítulo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa desenvolvida em nível de mestrado em educação, como estudo de caso educacional, apresentado na 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2017, na cidade de São Luís, Maranhão onde se tomou por objetivo investigar em que medida o curso "Cibercultura e prática docente" contribuiu para o empoderamento dos professores de uma escola da rede estadual de São Paulo, como autores da sua prática docente. Em meio à tessitura do marco teórico ergue-se uma rede que tangencia os seguintes campos conceituais: políticas educacionais e formação de professores no Brasil; educação e cibercultura; formação de professores (destacando a formação continuada em serviço *in loco*); empoderamento freireano. Foi

education and cyberspace: teachers background (emphasizing the continuous process of studies in loco service); Freire's empowerment. A documentary analysis has been also developed concerning to the collective work, regarding to the pedagogical work, as well as a described statistical analysis of objective data from a structured questionnaire and a thematic content analysis of the testimonies provided by the interview with the teachers, about the improvement of a continuous background in service in loco, in which the teachers get themselves as authors of their own teaching practices.

KEYWORDS: education and cyberspace; continuous background of teachers in action; empowerment.

1 | INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta uma pesquisa em educação realizada em nível de mestrado, na Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo. Durante as ações formativas realizadas em serviço, no espaço das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) de uma escola pública da rede estadual de São Paulo, intencionou-se a investigação acerca das contribuições e dos desafios dessas ações voltadas ao empoderamento freireano desses professores, como autores da sua prática docente no contexto da Cibercultura. A supracitada formação foi denominada curso “Cibercultura e prática docente”.

A revisão de literatura foi desenvolvida como condição para a composição do panorama no qual o trabalho se insere em diálogo com outras produções acadêmicas do campo. A contextualização do tema de pesquisa emerge da trama teórica acerca de três campos conceituais: políticas educacionais e formação de professores no Brasil; educação e Cibercultura; formação de professores (com destaque para a formação continuada em serviço *in loco*); empoderamento (na acepção freireana do termo).

Este quadro teórico de referência, juntamente com a caracterização do *corpus* de análise, dos sujeitos da pesquisa e da metodologia de investigação, melhor contextualiza a análise, a discussão dos resultados e seus possíveis desfechos, bem como apontam para desafios que precisam ser enfrentados para a melhoria das condições objetivas do exercício docente.

2 | REVELANDO O PANORAMA DA PESQUISA

A necessidade de empreender a tarefa de situar a pesquisa entre tantas outras já realizadas e posicioná-la como propulsora de novas inquietações que porventura pudessem contribuir para o avanço das investigações científicas do campo, indubitavelmente, nos leva a afirmar que a revisão da literatura deflagra a relevância acadêmica da pesquisa e se constituiu como ponto de partida. Ponto de partida que se deu na delimitação temporal, voltando o nosso olhar para uma década atrás; ou

seja, a busca concentrou-se na década a partir de 2004, tornando-se nosso foco de atenção, pois data dessa época o surgimento da Web 2.0, onde o internauta passa de mero leitor a coautor das informações veiculadas no ciberespaço. Portanto, sendo objetivo dessa pesquisa verificar em que medida o curso “Cibercultura e prática docente” contribuiu para o empoderamento freireano dos professores como autores de sua prática pedagógica.

A revisão de literatura assenta-se nas seguintes bases de dados: Banco de Teses – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), Periódicos, Domínio Público, Artigos SCIELO - *Scientific Electronic Library Online* - (Biblioteca Eletrônica Científica Online), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (GT 08 – Formação de Professores, GT 16 – Educação e Comunicação). Notadamente, a formação de professores é tema recorrente nas pesquisas na área da educação. Na esteira do pensamento do filósofo Gaston Bachelard (1996), que nos colocamos nesta mesma direção: estamos num processo de construção teórica, no confronto com ideias plurais.

Como a experiência comum não é construída, não poderá ser, achamos nós, efetivamente verificada. Ela permanece um fato. Não pode criar uma lei. Para confirmar cientificamente a verdade, é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. Pensar uma experiência é, assim, mostrar a coerência de um pluralismo inicial. (BACHELARD, 1996, p. 14)

Dado o limite do presente texto, sem entrar em pormenores, na revisão de literatura a formação de docentes, seja inicial ou continuada e, ainda em serviço sempre aparece relacionada a uma área do conhecimento e/ou a algum componente curricular, a aspectos da prática docente em sala de aula, ao cargo e/ou à função na estrutura organizacional escolar ou, ainda, vinculada a alguma política pública implantada ou em implantação, em atendimento a preceitos legais. A recorrente temática sobre a formação de professores nas pesquisas na área da educação não é sem razão, uma vez que o professor é também fundamental para todo esse processo, que se mostra complexo, pelo entrecruzamento de aspectos conceituais, de abordagens metodológicas e de análises possíveis nas pesquisas sobre o fenômeno educação e isso nos permite inserir novas reflexões sobre a formação continuada em serviço dos professores, ampliando os olhares.

Colocada nesses termos, a formação inicial e continuada do professor torna-se atual e urgente, ainda mais, face à mudança paradigmática em que estão envoltas as relações entre as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) e contemporaneidade. Tal cenário sócio histórico nos leva a pensar a formação docente de forma contextualizada, ou seja, construída a partir da realidade em que atua o professor, bem como nos adverte Nóvoa (1995, p. 28), pois:

Trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico.

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p. 28).

É de capital importância admitir um novo olhar na direção de se reinventar o cotidiano da escola, onde a práxis docente seja orientada pela compreensão do ser professor no tempo atual. Isso, por si só, justifica a relevância da análise do problema da formação do professor nesse ambiente de mudanças provocadas pela Cibercultura, que tem causado impactos na sociedade e nas novas relações que estabelecemos com o tempo e o espaço.

Na revisão de literatura emergiu a necessidade de que haja políticas públicas específicas para a formação continuada dos professores e que essas sejam pensadas a partir das experiências dos docentes, face às múltiplas vozes que ecoam nos mais recônditos lugares e, sobretudo, que as políticas públicas permitam processos contínuos de formação, que não sejam limitados e atrelados aos mandos e desmandos de governo. Ao contrário, que sejam implantadas políticas de Estado.

Em direção à reflexão sobre formação docente continuada em serviço, a presente pesquisa pretende contribuir para os estudos do campo, em uma perspectiva que situa a materialidade histórica da escola, como fundamental, no delineamento das demandas de formação dos professores. Essa investigação conecta-se à reflexão sobre as possibilidades e as limitações da Cibercultura, na prática pedagógica, na construção do conhecimento, na constituição da docência emancipada e autoral.

3 | REVELANDO O QUADRO TEÓRICO

No atual momento, as políticas de formação de professores estão na pauta das discussões quando o assunto é educação; isso se confirma no levantamento que realizamos na revisão de literatura. Especificamente, nesse ínterim se aplica muito bem o velho adágio: “pior cego é aquele que não quer ver”, pois o tratamento dado a essa temática é a percepção de que o uso indiscriminado das TDIC seja o remédio para os problemas da execução de orçamentos diminutos, por parte do poder público, quando o assunto é formação continuada dos professores em serviço. Formação essa que deveria ser pensada não como mera resposta ao mercado produtivo capitalista, mas sim como capaz de favorecer a autonomia dos professores, no exercício da profissão, desbaratando o negro véu do processo de precarização, no exercício desse trabalho. E é nesse sentido que tomamos por empréstimo as palavras de Marin (1995), para situarmos a amplitude conceitual de educação continuada como propulsora de empoderamento e docência autônoma, provocando a evolução de uma consciência profissional ingênuas para a consciência crítica.

Parece que a terminologia *educação continuada* pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objeto específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizada. (MARIN, 1995, p. 19)

Ainda, focalizando a contextualização teórica, nossa pesquisa traz à tona o ideário do neoliberalismo como pano de fundo, para a concepção de políticas públicas educacionais vinculadas às orientações de organismos multilaterais, nomeadamente as provenientes das reuniões promovidas pela UNESCO¹ e capitaneadas pela CEPAL², com objetivo de mapear na região os problemas relativos à educação e planejar ações para o enfrentamento dos mesmos – vide quadro 1. Nas décadas de 1980 e 1990, essas reuniões denominadas PROMEDLAC (Reuniões do Comitê Regional Intergovernamental na análise do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe) foram oportunidades para, em várias frentes, dinamizar as políticas públicas para a educação.

Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe – PROMEDLAC	
Reunião/Local/Ano	Síntese da Reunião/Recomendações
PROMEDLAC I México (1984)	Momento de diagnóstico da situação da educação nos países membros, resultando num Plano Regional de Ação com prioridade em 03 metas: oferta entre 08 e 10 anos de escolarização de crianças e jovens; eliminação do analfabetismo com maior oferta de educação aos adultos, e; a melhora da qualidade e eficiência da educação.
PROMEDLAC II Bogotá (1987)	Teve essa reunião por objetivo central intensificar os esforços para reverter a situação de queda dos investimentos públicos no setor social. Assim buscou-se incentivar os Estados membros a alcançarem nos 05 anos seguintes, significativos avanços na efetivação dos objetivos do PPE, renovando o compromisso de maior mobilização no que tange a conquista das metas antes do fim do século.

1 A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. Disponível em www.nacoesunidas.org/agencia/unesco/

2 A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) é uma das cinco comissões regionais da Organização das Nações Unidas (ONU), que tem como mandato o estudo e a promoção de políticas para o desenvolvimento de sua região, especialmente estimulando a cooperação entre os seus países e o resto do mundo, funcionando como um centro de excelência de altos estudos. Os países requerem um organismo com a capacidade de compilar informação, analisá-la e fazer recomendações. Desde 1948 a CEPAL contribui para o debate da economia e da sociedade latino-americana e caribenha, apresentando alertas, ideias e propostas de políticas públicas. Disponível em www.onu.org.br.

PROMEDLAC III Guatemala (1989)	<p>Não obstante aos esforços apontados para alcançar a concretização dos objetivos estabelecidos nas reuniões anteriores, nessa 3^a reunião acentua-se a preocupação em aumentar esses esforços, pois foi a reunião que congregou o maior número de representantes dos Estados membros, o que lhe confere um caráter especial para a renovação e formulação do segundo Plano de Ação do PPE. Assim se evidenciou a necessidade de alargar as cooperações horizontais entre os Estados membros.</p>
PROMEDLAC IV Quito (1991)	<p>Essa reunião aconteceu após um ano da Conferência Mundial da Educação Para Todos (1990) em Jomtien na Tailândia, momento de reconhecimento dos esforços empreendidos pelas nações presentes à Conferência, mas também momento de reafirmação do exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos: “toda pessoa tem direito à educação”. Há fortemente a vinculação da profissionalização da gestão como condição para o êxito na solução dos problemas anteriormente apontados, se fazendo necessário planejamento e administração eficientes dos recursos disponíveis, otimizando-os. É mais uma vez aqui reforçada a ideia de cooperação horizontal, bem como se apontou a transformação pedagógica como complemento dessas, pois melhorar a qualidade implicava pensar a profissionalização docente.</p>
PROMEDLAC V Santiago (1993)	<p>Reunião onde a necessidade de que na região as políticas públicas, deveriam caminhar para a profissionalização das estruturas educativas. o que, por sua vez, culminou num volver o olhar para a profissionalização docente.</p>
PROMEDLAC VI Kingston (1996)	<p>É nesse momento que os pilares da Educação contidos no Relatório Delors¹ - aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas), aprender a ser (via essencial que integra as três precedentes em razão da autonomia) – far-se-ão presentes como valores a serem promovidos na região, em razão das transformações educativas necessárias ao cultivo da democracia.</p>
PROMEDLAC VII Cochabamba (2001)	<p>Aqui a recomendação aos países membros foi, novamente, quanto aos cuidados com a profissionalização docente como eixo estruturante do processo educacional, incorporando especial atenção à formação inicial e continuada, introdução de inovações tecnológicas no rol das atividades educacionais, reestruturação curricular que incorporasse as necessidades do mundo do trabalho.</p>

Quadro 1 - Síntese do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe

Fonte: BATISTA (2016, p. 56)

No tocante a essas reuniões, a que aconteceu na cidade boliviana de Cochabamba (2001) recomendou aos países membros, cuidados com a profissionalização docente como eixo estruturante do processo educacional, incorporando especial atenção à formação inicial e continuada, à introdução de inovações tecnológicas no rol das atividades educacionais e à reestruturação curricular que incorporasse as necessidades do mundo do trabalho. As orientações e recomendações contidas nos documentos das reuniões PROMEDLAC são facilmente percebidas no Brasil. De fato, os acordos realizados nas várias reuniões tiveram impacto na formulação de políticas públicas educacionais em nosso país; destacamos o capítulo dedicado à educação em nossa

Carta Magna de 1988 com seu Art. 206, bem como nas Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB 9394/96), já despontam a ideia de gestão democrática e participativa. Assim, notamos no Brasil, desde então, um crescimento acentuado dos usos das TDIC, na formação inicial e formação continuada em serviço dos professores; formação essa massiva e balizada pelos custos reduzidos, nos levando a questionar se esse tipo de formação propicia a construção de uma educação de qualidade, conforme argumentam Gatti e Sá Barreto:

Todo o aparato legal montado para dar suporte inicial à criação de um sistema nacional de formação docente, concebido fundamentalmente por meio da integração das instituições públicas e para fazer face à preponderância da iniciativa privada na oferta de ensino superior no país, não impediu o crescimento acelerado e desordenado de EAD, tanto no setor público, quanto no privado. Ao contrário, é possível admitir que o crescimento decorre justamente dessa forma de regulação. (GATTI e SÁ BARRETO, 2009, p.112).

Vivemos em um momento de grandes mudanças, mudanças que se fazem notar pela avalanche de usos das tecnologias digitais, que trazem ebullição aos processos sócio-econômico-político-culturais vigentes que também vão repercutir nos processos de educação de modo geral – como acabamos de ver acima, segundo as indicações da CEPAL – e aqui se instaura a preocupação e a necessidade de levarmos os professores a se prepararem para mais esse desafio, no exercício da docência. Nessa perspectiva, o uso das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) torna-se fator crucial na formação do docente, se desenvolvida em uma perspectiva que refute a racionalidade instrumental subjacente às políticas públicas oriundas das recomendações dos organismos multilaterais, como vimos anteriormente, mas, ao contrário, busque empoderar a classe docente, situando a formação desse profissional da educação, em uma perspectiva autoral.

Para tanto, a formação continuada dos professores deve alicerçar-se na Cibercultura: ambiente cultural contemporâneo, fortemente marcado pelas tecnologias digitais, onde as relações sociais se engendram numa nova forma de comunicação e de aproximação entre as pessoas de todo mundo, o que provoca uma séria reflexão por parte dos docentes frente ao cotidiano da escola, fazendo-os buscar a ressignificação da sua prática e, nesse movimento, pensar nos limites e nas possibilidades de uma didática respondente às demandas dos sujeitos sociais desse novo tempo. Na medida em que, na Cibercultura, a constituição das subjetividades é perpassada pela complexa realidade universal não totalizante, esse movimento é imprescindível, como assinala Lévy (1999), pois o universal abriga o aqui e o agora da espécie, seu ponto de encontro, um aqui e agora paradoxais, sem lugar nem tempo claramente definíveis.

Isso posto, podemos imaginar a gama de possibilidades e de incremento nas relações humanas com o conhecimento. Decorrente dessas preocupações que Lévy indica, há necessidade de revisão e reformas dos sistemas de educação, da formação continuada do professor e ressignificação de suas práticas.

A formação contextualizada e continuada do professor torna-se imprescindível nos dias atuais, ainda mais, face à mudança paradigmática em que está envolta as relações entre tecnologia e contemporaneidade. Urge empoderar-se, no universo do letramento digital, para poder assumir uma postura crítica e adotar uma utilização dos recursos tecnológicos, que vão ao encontro da vivência plena da cultura digital (BONILLA, 2011) e, portanto, das muitas das práticas sociais contemporâneas.

Também é importante manter no horizonte do nosso olhar uma das características que suscita aos docentes a autonomia no exercício da docência: a tomada de consciência da natureza reflexiva de sua prática. Não há como protagonizar a docência, sem que a reflexão constante sobre a prática esteja na pauta de qualquer formação continuada de professores. Nóvoa assim declara:

Pela minha parte, gostaria de perceber como é que os professores refletiam antes de os investigadores terem decidido que eles eram “profissionais reflexivos”. E encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. (NÓVOA, 1999, p.18)

Assim, urge pensar a formação dos professores numa dinâmica que acentue a construção da autonomia docente, pois, segundo Nóvoa (1999), essa é uma característica fundamental para a promoção da dignidade e da valorização social desse profissional da educação. E é nessa perspectiva de valorização social que assumimos a ideia de empoderamento freireano, à contramão do empoderamento individual, que pode resultar em isolamento competitivo frente aos outros. Isso porque a conscientização envolvida no processo de empoderamento, defendido por Freire e Shor (1986) e acolhida nessa pesquisa funda-se na atenta leitura de mundo, que afasta a ingenuidade e colabora para a construção de um diálogo crítico com a realidade, para que nela possamos agir e transformá-la. Em suas palavras:

Mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si. Não. Só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social, e não o estudo crítico em sala de aula (FREIRE & SHOR, 1986, p. 207).

O empoderamento freireano concentra-se num processo coletivo, em um movimento em que a interação dos sujeitos sociais envolvidos nesse processo transponha a consciência ingênua em crítica. As palavras de Baquero (2012) corroboram com nossa visão.

Nessa perspectiva, o empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (BAQUERO, 2012, p.181)

4 | REVELANDO A METODOLOGIA

O método é um modo de captação do desenrolar das realidades e é parte integrante dessas realidades aquele que observa, aquele que verbaliza tal realidade, aquele que apreende tal realidade e lhe dá significado. Portanto, o método qualitativo de pesquisa nesse caso específico se mostra mais adequado a esse intento: o de adentrar na experiência vivida, vivendo-a, interpelando-a, tentando chegar à essência, ultrapassando a barreira das aparências.

Como anunciado trabalharemos nessa pesquisa com a abordagem qualitativa, que, segundo André (1983), visa a apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto. Trata-se de um estudo de caso educacional, uma vez que nos interessa a compreensão da ação educativa, como nos ensina Stenhouse (1988, *apud* André, 2005).

Para a realização dessa pesquisa, nossa atenção recai sobre os docentes e sua prática, particularmente a partir do processo de formação continuada em serviço *in loco*, realizado nas reuniões de ATPC de uma escola pública da rede estadual paulista, voltada ao desenvolvimento do curso “Cibercultura e prática docente”.

A coleta de dados contemplou as atas das reuniões das ATPC, as respostas ao questionário estruturado aplicado aos docentes participantes do curso em tela, bem como os discursos provenientes das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes que aderiram à investigação e se tornaram os informantes-chave da pesquisa.

A análise documental, proveniente das atas das ATPC, não se configura como central para o estudo, mas coloca como pano de fundo a intencionalidade do grupo gestor, no que tange ao processo de sensibilização dos envolvidos nas ações formativas, para que percebam a necessidade do diálogo como condição de construção de um caminho coletivo, em convergência com as características da formação dialógica, inerente ao empoderamento freireano do grupo. Da análise estatística descritiva das respostas ao questionário estruturado, realizada mediante levantamento e interpretação de gráficos e tabelas, emerge com força a realidade da estabilidade do corpo docente na unidade escolar em tela, como fator facilitador da interação entre os profissionais. Dessa interação, o diálogo é a face mais proeminente, em direção ao empoderamento freireano e à autonomia docente. Na análise temática de conteúdo (LAVILLE e DIONNE, 1999) emanada das falas dos professores entrevistados, a opção foi pela técnica de emparelhamento, na qual os dados recolhidos são associados, por meio de comparação, levantamento de convergências e divergências e, sequencialmente, categorizados.

5 | REVELANDO A ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Palco desta pesquisa, a escola pública investigada tem características peculiares, para além de sua localização privilegiada. Conta com grupo gestor de longevo, com professores, em sua maioria, efetivos e com cerca de 80% deles com pós-graduação *lato sensu*. Apresentado aos docentes um questionário estruturado, entre os respondentes selecionamos, por critério de adesão, os participantes da entrevista semiestruturada, que se consubstanciou em material para a análise, que segue.

Como tentativa de revelar a realidade instaurada pelas ações formativas do curso “Cibercultura e prática docente”, a análise temática de conteúdo amparou-se em duas categorias: A) Cibercultura e formação docente continuada em serviço; B) Cibercultura, empoderamento freireano e prática docente autoral.

No que tange a categoria A, os entrevistados apontam o espaço da ATPC como importante espaço formativo, vejamos o que nos fala a Prof^a Mathilde Bessa³:

Durante os ATPC, sempre a gente tinha trabalho efetivo de orientação por parte da coordenadora. Então isso baseando em textos, em vídeos, trabalhando com vários autores. Era um trabalho que sempre levava a discussão do grupo, geralmente a gente lia esse material ou assistia na própria ATPC e isso suscitava discussões entre as práticas de todos os professores. [...] Das necessidades. Exatamente, dos alunos da escola, que vão surgindo, e individualmente você às vezes não sabe trabalhar com aquilo. Então é quando se traz para o grupo e claro, a questão das coordenadoras e até dos professores colaborando com a pesquisa de material. Então isso acrescenta a uma reflexão, a uma prática mais produtiva a partir desse conhecimento gerado. (Profa. Mathilde)

O curso Cibercultura e prática docente, que aconteceu em ATPC, e que provocou um diálogo fecundo capaz de promover a socialização entre os pares, como processo para o aprendizado da profissão docente se coaduna às ideias defendidas por Tardif (2000).

Na verdade, eles (*os professores*) terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes. (TARDIF, 2000, p.20)

A falta de fluência tecnológica também foi citada e as ATPC se constituem como momentos propícios à formação que eleve essa fluência, de modo gradual:

Eu vejo que muitos professores deixam de realizar cursos oferecidos pelo Estado, pela Escola de Formação - a EFAP - justamente por não terem esse domínio pleno da utilização do computador. Quando fala que é um curso a distância, muitos professores já são arredios com relação a isso, deixam de fazer o curso por

3 Em obediência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que anuncia a garantia de confidencialidade das identidades dos entrevistados, os nomes dos sujeitos de pesquisa seguem identificados com o primeiro nome de alguns dos fundadores da Academia Paulista de Educação. Os nomes dos fundadores da Academia Paulista de Educação, utilizados para identificação dos sujeitos de pesquisa são: Aquiles Archero Junior, Zenaide Vilalva de Araujo, Mathilde B. d'Almeida Bessa, Alberto Rovai e Maria do Carmo Godoi. No corpo do texto são citados apenas os primeiros nomes.

causa disso. [...] Então é uma característica dos professores da rede estadual a dificuldade de acesso a essa tecnologia. Eu acho que quanto mais a gente tiver essa formação na prática, mais benéfico vai ser. (Prof. Alberto)

A percepção da formação continuada em serviço *in loco* situa-se como instância respondente às circunstâncias da escola onde atuam foi comparada com a formação continuada em serviço promovida pela Secretaria da Educação. Pelo escopo macro, essa segunda instância de formação não responde às circunstâncias da escola como a primeira. Daí os professores terem apontado a formação continuada em serviço *in loco* como importante aspecto na formação continuada. Portanto, que as políticas públicas atendam às demandas da materialidade histórica de cada um dos docentes, em grupo, levando em conta as peculiaridades das escolas em que atuam.

Acredito que há uma relação... O [curso, grifo nosso] feito pela Secretaria de Educação traz algumas sugestões de atividades de como você deveria trabalhar. E aqui [ATPC na escola, grifo nosso] também, favorece como trabalhar com tecnologias, então dá para relacionar os dois. Aqui mais com aspectos de ensino aprendizagem de modo geral e aqui usando tecnologia, tentar usar os dois para haver essa relação. Agora o que falta um pouco seria talvez, como você falou, mais tempo para se reunir em grupo horário para discutir, como fazer essas integrações talvez, esses momentos de integração seriam muito importantes se fosse possível. (Prof. Aquiles)

Entre os respondentes há a percepção clara de que a formação continuada tem sido ofertada majoritariamente pela Secretaria da Educação de São Paulo, na modalidade a distância, uma vez que essa modalidade, quando cooptada pela racionalidade instrumental que ampara o neoliberalismo, situa-se como importante estratégia econômica, em convergência com as recomendações da PROMEDLAC VII, já citada anteriormente. Nesse caso, vemos claramente a importância demandada às políticas públicas, no que tange à formação continuada *in loco*.

Uma vez que o professor tem essa formação, dentro da sua própria unidade escolar, dentro do seu período de trabalho. Ele pode usar tanto essa nova sabedoria, esse novo saber para fazer os cursos da EFAP, ou seja, consumirem entre muitas aspas aí, as formações oferecidas pela rede estadual de ensino, que se eu não me engano, a totalidade ou quase a totalidade é fornecido através desse modelo – EAD. São pouquíssimos os cursos presenciais para rede estadual do Estado de São Paulo. (Prof. Alberto)

Teve, teve encontro presencial? Claro. Mas o desenvolvimento de todo curso foi online, foi a distância. (Profa. Maria do Carmo)

Já em relação à categoria B, as entrevistas fazem emergir o conceito de empoderamento freireano, pois citam a troca de experiências e a ampla discussão entre os pares como elementos favorecedores da construção de uma prática pedagógica mais autoral. Assinalada essa perspectiva autoral, notamos, como adverte Pretto (2012), a percepção do empoderamento dessa classe trabalhadora como instância fundamental para situar o professor no centro do processo educativo. Estar no centro do processo educativo, por sua vez, é se colocar como autor de sua prática.

Ela me possibilitou trabalhar mais efetivamente com os alunos, me possibilitou isso trabalhar mais efetivamente com os alunos. As físicas de uma maneira mais cidadã, entre aspas aí. Porque através do curso eu obtive aí ferramentas, para poder disponibilizar um vídeo para o aluno. Disponibilizar um texto, disponibilizar uma matéria de jornal, coisas que antes daria para fazer, mas não de uma maneira tão profícua. (Prof. Alberto)

Eu acho que sim [houve melhoria na compreensão dos problemas vividos por ela ou por seus alunos, grifo nosso], porque a partir do momento que está em sala de aula e usa só a lousa e o giz, você limita o conhecimento do aluno, e também limita o seu conhecimento. Uma vez você ampliando isso, através da tecnológica auxilia o aluno, complementa o aluno porquê de repente, você está dando uma aula e ele a recebe de uma forma. E entrando com o auxílio da multimídia, auxílio do Moodle, ele vai complementar aquilo que talvez você tenha se dispersado no momento de dar aula. [...] Nós que abastecíamos [o ambiente virtual de aprendizagem – Moodle - utilizado na escola, grifo nosso] com figuras, com vídeos, com vídeos aulas, com exercícios complementares, onde também tinha essa parte de interagir aluno. (Profa. Zenaide)

Ainda tratando da categoria B, o conceito de empoderamento freireano e a ideia de autoria surgem com força nos respectivos depoimentos:

Só vou frisar a questão do grupo, que eu acho que é muito importante também, quando existe um grupo coeso que tem um objetivo, que quer melhorar, que tem essa disposição que leva realmente o trabalho a sério. Que você quer fazer um trabalho, bem feito com os alunos, que um quer ajudar o outro, eu acho que isso ajuda muito. Então eu sinto isso aqui na escola, com vários colegas de várias disciplinas, a gente tenta fazer o melhor com essa colaboração mútua. Vamos discutindo, trazendo coisas novas. Não é? (Profa. Mathilde)

Acho que um dos maiores desafios [da professora, ao longo do curso, grifo nosso] é você não mostrar medo ao aluno, se você tem a humildade de dizer assim, me ajude, eu estou com dificuldade de trazê-los aqui. Com certeza, eles vão a frente, eles também te ajudam, que é o que acontece hoje. A gente dá seminário, eles dão aula de seminário na lousa interativa para nós, eu acho isso muito valioso. (Profa. Zenaide)

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa desenvolveu-se com o objetivo de verificar a contribuição do curso “Cibercultura e prática docente” para o empoderamento (freireano) de um grupo de professores de uma escola da rede estadual paulista, como autores da sua prática docente.

Os achados da pesquisa confirmam a suposição de que o curso “Cibercultura e prática docente” contribuiu para o aprimoramento da formação continuada em serviço *in loco* dos professores em tela, situando-os como autores de sua prática docente.

No que diz respeito aos limites da pesquisa, há que termos clareza quanto aos determinantes circunstanciais a que o grupo se vincula. O grupo possui características

sui generis, pois exercem a docência numa mesma escola, com situação funcional estável, como efetivos que são, além de contarem com longo tempo de exercício profissional na mesma unidade. Ademais, a porcentagem de titulação dos docentes (80%), em nível de pós-graduação *lato sensu*, está acima da média nacional: 29,2%. Esse conjunto de características possibilitou forte engajamento dos docentes no curso em tela, tornando esse grupo, em particular, como um campo muito fecundo às ações formativas do curso em análise. Tomado o mesmo curso em outra escola, com outro grupo de docentes, com distintos determinantes circunstâncias de trabalho e de formação acadêmica, os resultados provavelmente não seriam os mesmos.

Um aspecto apontado desde a revisão de literatura da presente pesquisa confirma-se nos achados desta investigação: a importância de que as políticas públicas voltadas à formação continuada dos professores pautem-se nas necessidades de atuação dos docentes, oriundas da materialidade histórica do seu cotidiano professoral, para muito além dos desenhos governamentais, que se curvam às demandas dos organismos multilaterais.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, 1983, (45): 66-71.
- ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros, 2005.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto Editora S.A. 1996.
- BAQUERO, Rute. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. *Revista Debates* (UFRGS), Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012. p. 181. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099>> Acesso em 20/01/2017.
- BATISTA, Valter P. Cibercultura e educação escolar: estudo de caso de um curso de formação continuada em serviço na aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) de uma escola da rede estadual de São Paulo. **Dissertação de Mestrado**, UNIFESP, 2016, Guarulhos, SP. Disponível em: <<http://ppg.unifesp.br/educacao/defesas-1/formularios/dissertacoes/2016/valter-pedro-batista>> Acesso em 20/07/2018.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BONILLA, Maria Helena S.; OLIVEIRA, Paulo C. Z. Inclusão digital – ambiguidades em curso. In: **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Maria Helena S. Bonilla, Nelson De Luca Pretto, organizadores. - Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2.
- GATTI, Bernadete; SÁ-BARRETO, Elba. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em: 29/02/2017.
- LAVILLE, C. & DIONNE, J. Análise de conteúdo. In: **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. H. Monteiro e F. Settineri. Porto Alegre: ArtMed, 1999. p. 214-235.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARIN, Alda J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES**, vol. 36, Editora Papirus, 1^a ed., Campinas, 1995, p. 13 – 20.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. 2^a ed., Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 13-33

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 25. v. 1. p. 11-20. Jan./jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso em 15/02/2017.

PRETTO, Nelson. Professores autores em rede. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. (orgs.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 91-108. Disponível em: <http://www.livrorea.net.br/livro/home.html> Acesso em 15/01/2016.

PROMEDLAC VII (24 p.) Cochabamba, Bolivia, 5, 6 y 7 de marzo de 2001 o **Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI** - <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf> Acesso em: 05/08/2013. “Declaração de Cochabamba” (em língua portuguesa, sem a recomendação) – Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf> Acesso em: 05/08/2013.

TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73. p. 209-244. Dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf> .Acesso em 15/02/2017.

Normativas legais

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 11/10/2013.

(Footnotes)

1 O “Relatório Jacques Delors” – RJD – é resultado dos trabalhos desenvolvidos entre 1993 e 1996, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a qual colaboraram educadores do mundo inteiro.

A FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Rosely Cândida Sobral

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE

Foz do Iguaçu – PR.

Denise Rosana da Silva Moraes

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE

Foz do Iguaçu – PR.

Tamara Cardoso André

Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE

Foz do Iguaçu – PR.

aspectos da formação docente que considera o envolvimento da práxis pedagógica com a diversidade de culturas e ideologias e que estas convivem em sala de aula. Os desafios são o de entender a multiplicidade dos diferentes olhares e posicionamentos e como a tecnologia pode auxiliar neste desafio da modernidade.

PALAVRAS-CHAVE: modernidade, tecnologia, formação docente.

ABSTRACT: From the discussion of the concepts of modernity and teacher training, this text seeks to reflect theoretically on the relationship between the use of new technologies and teaching practice in modernity. Inserted in this context, teachers are challenged to rethink their role as educators and to invest in their ongoing and ongoing training, given the accelerated transformations in the various fields of knowledge, new skills are expected from the professionals and, consequently, new demands in their Training It was decided to analyze aspects of teacher education and to dialogue with the authors Bourdieu, Latour and Giddens. With the accomplishment of a bibliographical research they present aspects of the teacher formation that considers the involvement of the pedagogical praxis with the diversity of cultures and ideologies and that these coexist in classroom. The challenges are to understand the multiplicity of different looks and positions

RESUMO: A partir da discussão dos conceitos de modernidade e formação docente, este texto busca refletir teoricamente sobre a relação entre o uso de novas tecnologias e a prática docente na modernidade. Inseridos neste contexto, os professores são desafiados a repensarem o seu papel como educadores e investirem em sua formação contínua e permanente pois, face as transformações aceleradas nos diversos campos do saber, esperam-se novas competências dos profissionais e, consequentemente, novas exigências na sua formação. Optou-se por analisar aspectos da formação docente e dialogar com os autores Bourdieu, Latour e Giddens. Com a realização de uma pesquisa bibliográfica apresentam-se

and how technology can help in this challenge of modernity.

KEYWORDS: modernity, technology, teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

A discussão sobre o papel do docente universitário vem crescendo nos últimos anos em virtude do uso das novas tecnologias no mundo atual, e que inevitavelmente reflete no comportamento e na disseminação da informação no ambiente universitário. Todavia, a universidade ainda mantém um modelo de ensino na visão de Nicolini (2000), em que parece predominar a erudição cuja importância maior ainda é o docente explanando o conteúdo para seus alunos, sem possibilitar uma aprendizagem significativa e uma formação profissional voltada ao pensamento crítico.

Autores como Sousa Santos (2002) e nas pesquisas de Soares e Cunha (2010) questionam esse modelo tradicional de ensino e afirmam que há um distanciamento entre docente e alunos. Por dois motivos aparentes: primeiro porque a própria universidade sofre pressão da sociedade e de uma economia capitalista ao exigir sempre uma maior competitividade e em segundo, que a modernidade traz em seu bojo o acesso cada vez mais fácil à tecnologia e à informação. Assim a prática docente exige novas competências, novos saberes profissionais e consequentemente um repensar sobre a formação docente.

A modernidade, de acordo com Giddens (2005) constitui-se a partir da pretensão de rejeitar a tradição, submetendo tudo ao exame crítico da razão e à experimentação. É sinônimo de sociedade moderna e está associada a um conjunto de atitudes diante do mundo, como a ideia de que o mundo é passível de transformação pela intervenção humana; um complexo de instituições econômicas, especialmente a produção industrial e a economia de mercado.

Latour (1994) reforça a ideia de que estamos em um mundo que nos obriga a levar em conta não só a natureza das coisas, mas também sua técnica, assim como as economias. Não existe natureza de um lado e sociedade do outro. Assim, os artefatos, as técnicas, participam no coletivo. Tudo faz parte dessa experimentação, da caneta ao computador. Então, como entender esse processo de modernização principalmente através da tecnologia? e quais os impactos na formação do docente universitário?

Quando discutimos a formação docente, para Tardif e Lessard (2014) essa formação deve ser um diferencial, pois “ensinar é trabalho com seres humanos e para seres humanos” (p. 150). É uma formação continuada que se inicia muito antes da universidade e se estende por toda carreira profissional.

Os pressupostos metodológicos que permeiam esta pesquisa dizem respeito a uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, que utilizou da pesquisa bibliográfica para uma análise interpretativa sobre o tema.

Neste sentido cabe questionar: Qual deve ser a relação entre o uso de novas

tecnologias e a formação docente?

Para responder a esta indagação apresenta-se esta introdução, seguida de uma discussão teórica acerca do tema em conjunto com o discurso da modernidade para enfim tecer algumas considerações acerca desta polêmica tríade: formação docente, tecnologia e modernidade.

2 | DESENVOLVIMENTO/RESULTADOS

2.1. Entendendo os Tempos Modernos e a Modernidade

Há um movimento que diz de que a escola pública e laica é um projeto iluminista do mesmo modo que a sociedade moderna é um projeto de saber. O projeto humanista da modernidade acreditava no progresso infinito da humanidade, baseado na razão e no saber, na igualdade natural dos homens. A ciência preserva o religioso, a presença de Deus mas ela já não é necessário para explicar os fenômenos. O racionalismo (incluindo o direito natural) surgia como novo paradigma. Uma nova ética adequada ao espírito dos novos tempos (capitalista) estabelecia uma relação direta entre Deus e o indivíduo moralmente autônomo, dotado de razão capaz de ler e compreender a palavra sagrada e fazer sua escolha entre o bem e o mal (GIDDENS, 2005).

Canclini (1989) ressalta que esta ética de cidadãos e indivíduos autônomos já não mais admite a interferência na privacidade. Assim, a modernidade corresponde, pois, a uma certa racionalidade (que os pensadores de Frankfurt qualificam como instrumental), a um desencantamento do mundo e ao progresso espantoso das ciências experimentais e dos avanços tecnológicos. Tudo isso em “conexão com uma organização racionalista da sociedade que culminaria com empresas eficientes e aparelhos estatais bem organizados” (CANCLINI, 1989, p. 22).

A modernidade compreende uma certa racionalidade ou um processo civilizatório. Quando pensamos a modernidade do ponto de vista de Santos (1994) vemos que existem dois pilares contraditórios, quais sejam, a regulação e a emancipação. E é justamente aí que a escola pública, mesmo sem deixar de ser um espaço de luta entre diferentes grupos sociais, vai perdendo seu potencial emancipador, para ir se transformando em mecanismo eficaz de regulação.

Assim, falar em modernidade significa também analisar a realidade na sua interpretação e na sua valoração. Não obstante, a educação passa a ser objeto dessa análise fazendo parte do debate sobre a modernidade, sempre ocupando um papel determinado e significativo na interpretação da realidade social. Deste modo, ao mesmo tempo em que a modernidade é um projeto que vem sendo elaborado, é possível pensar em diversas modernidades, na medida em que o que se quer é posicionar o presente em relação ao passado da humanidade (HABERMAS, 1992).

Latour (1994) defende o estudo antropológico da sociedade moderna. Chama

a atenção para o fato de que os antropólogos têm a capacidade de unir, em seus estudos elementos diversos, tratando as naturezas-culturas como tecidos interirônicos. Porém, argumenta sobre o pensar do antropólogo tradicional, em que não pode nem deve haver antropologia do mundo moderno.

Permite uma reflexão e uma revisão sobre o conceito de que não deveria haver antropologia no mundo moderno. Cunhou a expressão antropologia simétrica que proporciona o diálogo não somente entre áreas do conhecimento, mas também entre mundos, como o ameríndio e da ciência moderna por exemplo.

Para Latour (1994, p. 12), “o mundo deve ser tratado como um conjunto de redes que atravessam esses três paradigmas: objetivista, sociologizante e semiótico”, pois não são apenas de natureza objetiva, social ou discursiva, mas ao mesmo tempo reais, coletivas e discursivas.

Os fatos científicos são construídos, mas não podem ser reduzidos ao social porque ele está povoado por objetos mobilizados para construí-lo. O agente desta construção provém de um conjunto de práticas que a noção de desconstrução capta da pior maneira possível.

Assim para Latour (1994), a modernidade se caracteriza por essa postura crítica e, ao mesmo tempo limitada e incapaz de oferecer uma síntese teórica que abra horizontes para o nascimento de uma nova utopia. Os fatos científicos são construídos, mas não podem ser reduzidos ao social porque ele está povoado por objetos mobilizados para construí-lo. O agente desta construção provém de um conjunto de práticas que a noção de desconstrução capta da pior maneira possível.

O grande objetivo seria alcançar a emancipação humana, livre de mitos e crenças e onde o uso das tecnologias pudesse ser visto como um pilar de sustentação. Todavia a escola, a partir desta modernidade, é vista como mais um agente na produção de conhecimento e de cultura em meio a tantos novos mecanismos.

Essas tecnologias, afirma Pretto (1996) estão presentes no dia-a-dia das pessoas, e são capazes de criar uma visão de mundo que afeta a escola não só nos seus métodos como nos seus objetivos, de forma irregular e complexa, que amplia a interligação, a interdependência e dinamiza seus espaços de troca.

2.2. A Formação Docente e as Novas Tecnologias

A formação inicial foi considerada suficiente para a formação de qualquer profissional durante muito tempo, porém com o avanço do conhecimento e a quantidade de informações disponíveis em rede veio à tona a necessidade de aperfeiçoamento constante, principalmente, dos profissionais que atuam na Educação. Nesse sentido, “[...] independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo que o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar” (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Um dos grandes equívocos na tradicional prática docente em todos os níveis de

ensino é a forma como os professores se relacionam com o processo de conhecer o conhecimento. Vai além das trocas linguísticas e dos discursos.

O sistema escolar dispõe da autoridade delegada necessária para exercer uma ação duradoura em matéria de linguagem e os mecanismos sociais de transmissão cultural tendem a garantir a distribuição desigual do conhecimento da língua legítima bem como de uma distribuição uniforme do reconhecimento desta língua (BOURDIEU, 2008) e portanto, restrito à reprodução.

Por meio de um modelo de ensino-aprendizagem restrito apenas à reprodução, forma-se um sujeito não questionador, subserviente, cumpridor de ordens e tarefas impostas. Há maior valorização dos conteúdos do pensamento do que sobre o que se entendeu por pensar, privilegiando-se mais o conteúdo em si do que o processo de construção de conhecimentos ou a maneira como se pensou. É o caso do professor e de seus discípulos, os quais se apropriam dos conceitos produzidos pelos cientistas e, via de regra, não refletem sobre a importância destes como ferramentas cognitivas que permitem ordenar e compreender o fenômeno estudado.

É importante destacar o papel da teoria, a de que o professor enquanto pesquisador define métodos e contribui para o avanço científico. Permitir que professor conheça as teorias em suas especificidades, sem, contudo, escolher uma para aplicar em sala de aula, descartando as demais. Daí a importância do pluralismo teórico-metodológico na formação do professor e o uso da interdisciplinaridade.

O professor é o pesquisador e o estudante ao mesmo tempo, a propósito, mas ora se apresentam como diferentes pessoas, sendo que, em geral, o pesquisador é o que produz o saber em seu gabinete, nas universidades, o professor é o que reproduz estas verdades em sala de aula nas escolas ou em universidades, e, o estudante, independentemente do nível de ensino em que se encontra, recebe este saber pronto, em uma caixa inviolável, restando-lhe assimilar o que lhe fora transmitido (TARDIF E LESSARD, 2014).

Não é possível pensar a formação e a prática de forma excludente, considerando que a concepção epistemológica do professor, sua consciência política e seu constructo é o que determina a sua prática. O aprender significa transformar o mundo e compreender o processo dessa transformação. Como lembrou Sousa Santos (2002, p. 50):

Depois da euforia cientista do século XIX e da consequente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios.

O professor é um líder, e em sua formação continuada deve se preparar para liderar pessoas que consigam, através do ensino-aprendizagem, aumentar gradativamente a sua capacidade de transformar o mundo e neste movimento transformar-se a si mesmo. As mudanças só poderão ocorrer nos espaços escolares se as mesmas forem

implementadas pelos professores, cujas práticas devem ser compreendidas para além da formação técnico-instrumental, ou seja, é preciso considerar suas visões de mundo, crenças, convicções, atitudes, motivações, utopias, e suas leituras acerca das múltiplas realidades, atentando-se para a dimensão da aprendizagem do professor.

No exercício de sua função, o professor trabalha com o produto da ciência, que é o conhecimento científico, mas não somente com este, pois na relação com o seu aprendiz, manifestam-se e afloram-se outros tipos de saberes. Entende-se que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p. 18).

Para a construção desses saberes plurais tomamos como referência Freire (1996) que enfatiza a formação do professor com base na prática educativo-reflexiva, fundada na ética, respeito e autonomia do ser educando, o que exige, de acordo com Bauman (2007):

[...] a construção e reconstrução de vínculos interpessoais, a vontade e a habilidade de se engajar com outras pessoas num esforço contínuo para transformar a convivência humana num ambiente hospitalar e amigável para a cooperação mutuamente enriquecedora de homens e mulheres que lutam pela auto-estima, pelo desenvolvimento de seu potencial e pelo uso adequado de suas habilidades. Em suma, um dos objetivos decisivos da educação ao longo da vida com vistas ao “capacitamento” é a reconstrução do espaço público, hoje em dia cada vez mais deserto, onde homens e mulheres possam engajar-se numa tradução contínua dos interesses individuais e comuns, privados e comunais, direitos e deveres (BAUMAN, 2007, p. 163).

Para Frigotto (1996), um desafio a enfrentar hoje na formação do educador é a questão da formação teórica e epistemológica. E esta tarefa não pode ser delegada à sociedade em geral. O lugar adequado e específico de seu desenvolvimento é a escola e a Universidade, onde se articulam as práticas de formação-ação na perspectiva de formação continuada e da formação inicial.

O professor, na modernidade, revê de modo crítico seu papel de parceiro, interlocutor, orientador do educando na busca de suas aprendizagens. Ele e o aprendiz estudam, pesquisam, debatem, discutem, constroem e chegam a produzir conhecimento, desenvolver habilidades e atitudes. O espaço aula se torna um ambiente de aprendizagem, com trabalho coletivo a ser criado, trabalhando com os novos recursos que a tecnologia oferece, na organização, flexibilização dos conteúdos, na interação aluno-aluno e aluno-professor e na redefinição de seus objetivos.

E há um novo desafio frente à tecnologia da informação e a questão midiática no processo ensino-aprendizagem. Um movimento que concebe as tecnologias como meios, linguagens ou fundamentos das metodologias e técnicas de ensino, sem esquecer de considerá-las como objeto de estudo e reflexão, assegurando sua integração crítica e reflexiva aos processos educacionais. Há pesquisadores que tendem a considerar a tecnologia como o fundamento dessa nova pedagogia

(PRETTO, 1996).

A nova perspectiva deve permitir a apropriação dos saberes e das técnicas, incorporando-os à escola a fim de valorizar a cultura dos alunos e a criar oportunidades para que todos tenham acesso a esses meios de comunicação. Humanizar as máquinas de comunicação, dominá-las, sujeitando-as aos princípios emancipadores da educação, é um desafio para a geração presente e futura de pesquisadores para o entendimento das práticas sociais.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema modernidade e toda a implicação e, quiçá contradições, que este conceito carrega é tratado aqui como um dos pontos principais para entender a formação do professor a partir da constituição da sociedade do conhecimento, sobretudo com o avanço tecnológico.

Fica evidente que esta transformação na maneira de gerar, processar e disseminar o conhecimento é algo que não deve ser evitado, mas que a escola deve participar, correndo o risco de se ter uma educação obsoleta.

Assim sendo, a formação do professor passa a ser ponto central das discussões, não como uma necessidade, mas como exigência da modernidade. A prática de formação utiliza-se da tecnologia e vai se concretizando a perspectiva de modernidade no campo educacional. Não é apenas o uso do computador na sala de aula, antes disso, é o amplo acesso à informação em tempo real e com as mais diversas contradições e interpretações neste mundo globalizado.

Deste modo o objetivo com este artigo, qual seja, o de discutir qual a relação entre as tecnologias e a formação docente mostrou que a educação não pode ficar longe deste processo de mudança. O uso das novas tecnologias é capaz de auxiliar a desenvolver a finalidade da educação, onde o desenvolvimento do ser humano seja prioridade, com novos comportamentos e novas formas de se produzir conhecimento.

Reconhecer que a sociedade está cada vez mais tecnológica implica discutir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias, especialmente na formação docente onde o componente tecnológico não pode ser ignorado.

As novas tecnologias e a amplitude da informação levam a uma nova organização de trabalho, em que se faz necessário, como destaca Tardif (2002) o saber plural; a colaboração transdisciplinar e interdisciplinar; o fácil acesso à informação e a consideração do conhecimento como um valor precioso.

A formação docente avança para uma organização curricular inovadora estabelecendo novas relações entre a teoria e a prática. Permite oferecer condições para um trabalho interdisciplinar com o alinhamento de uma competência técnica que permite ao professor se inserir neste espaço tecnológico.

Cabe ao professor entender os avanços da tecnologia e seu potencial a fim de contribuir para a melhoria no processo ensino-aprendizagem, permitindo uma renovação da prática pedagógica e consequentemente da transformação do aluno em sujeito ativo na construção do seu conhecimento, ambos sendo inseridos na contemporaneidade.

Para Frigotto (1996), um desafio a enfrentar hoje na formação do educador diz respeito à questão da formação teórica e epistemológica. E esta tarefa não pode ser delegada à sociedade em geral. O lugar apropriado de seu desenvolvimento deve ser a escola (SCHON, 1992; NÓVOA, 1991, 1992) e Universidade, pois é onde se articulam as práticas de formação docente na perspectiva de formação continuada e da formação inicial.

Por fim, o professor nesta nova sociedade é daquele que revê o seu papel de modo crítico, que orienta seu aluno na busca pelo conhecimento. A práxis pedagógica é construída, debatida e discutida até se produzir o conhecimento. A sala de aula se torna um ambiente de aprendizagem, de trabalho coletivo a ser criado, utilizando os recursos que a tecnologia oferece, na organização, flexibilização dos conteúdos, na interação aluno-aluno e aluno-professor e na redefinição de seus objetivos.

A presença destas tecnologias é uma exigência para a efetiva mudança na educação em busca de sua adequação a este processo de modernidade a fim de criar ambientes de aprendizagem nos quais os alunos realizam atividades e constroem o seu conhecimento. É reconhecer a evolução na aquisição e disseminação do conhecimento num campo ainda pouco explorado pela área da educação e que gradativamente está fazendo parte da formação do docente nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- BOURDIEU, P. **A Economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 2008.
- CANCLINI, N. **Culturas híbridas**. São Paulo, Edusp, 1989.
- CHAMLIAN, H. C. docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 118, mar. 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática docente. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios. **VIII ENDIPE**, Florianópolis, 1996. p. 389-406.
- GIDDENS, A. **Capitalismo e moderna teoria social**. Barcarena: Editorial Presença, 2005.
- HABERMAS, J. Modernidade: um projeto inacabado. In: ARANTES, C. B. **Um ponto cego no projeto**

moderno de Jurgen Habermas. São Paulo: Brasiliense, 1992.

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos.** São Paulo: Editora 34, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas RAE.** Rio de Janeiro: FGV, 43(2), abr/maio/jun. 2003.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro, Univ. Aveiro, 1991.

ORTIZ, R. **Cultura e modernidade.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

PRETTO, N. L. **A escola com/sem futuro.** Campinas: Papirus, 1996.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org) **Os professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.

SOUSA SANTOS, B. de. **Pela mão de alice:** o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA SANTOS, B. de. **Um discurso sobre as ciências.** 13. ed. Porto Alegre: Afrontamento, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educar, 1993.

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FORMADORES E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Célia Borges

Universidade Federal de Uberlândia. Pontal.
UFU. Pedagogia. Ituiutaba-MG

Leonice Matilde Richter

Universidade Federal de Uberlândia. Pontal.
UFU. Pedagogia. Ituiutaba-MG

inovadora. Em conclusão, há necessidade de avançar para o alcance de maior qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Docência Universitária. Formação pedagógica. Qualidade da Educação Básica. Currículos da formação inicial.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo traz um recorte dos resultados de uma pesquisa intitulada “Formação de Professores, Qualidade de Ensino e Inclusão”, realizada em duas Universidades Federais do interior de Minas Gerais, contando com o apoio de dois bolsistas de iniciação científica, subsidiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

O projeto guarda-chuva teve como *objetivo geral* conhecer a realidade das políticas educacionais e as ações implementadas no Sistema Educacional Mineiro, especialmente no interior de Minas, com relação à formação docente, tendo em vista uma educação de melhor qualidade.

O subprojeto de pesquisa, cujos resultados apresentamos aqui, intitula-se “Formação pedagógica dos professores formadores dos licenciandos das Universidades do Triângulo Mineiro” e teve como objetivo

O objetivo da presente investigação foi compreender a formação dos professores formadores, a realidade do currículo e da prática pedagógica incidindo na formação docente para a Educação Básica. O delineamento metodológico contou com pesquisa bibliográfica, documental e aplicação/ análise de entrevistas. Os contextos foram duas Universidades Federais do interior de Minas Gerais. Os resultados evidenciaram que os professores das Licenciaturas são, em sua maioria, pós-graduados em nível *stricto sensu*, concursados e com dedicação exclusiva. Entretanto, na docência universitária falta formação didático-pedagógica uma vez que evidenciam problemas na metodologia de ensino, avaliação, inclusão das pessoas com dificuldades de aprendizagem ou deficiências e relação professor aluno. A formação contínua acontece individualmente e em congressos; há dificuldades para o trabalho interdisciplinar; as condições de trabalho dificultam a prática

compreender qual a situação atual da formação dos professores formadores, atuação com relação à qualidade dos professores na docência universitária, do currículo e da prática pedagógica, levantando avanços, as limitações e as perspectivas na formação dos novos professores para atuar na Educação Básica.

2 | FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Sabemos que, após a LDB/9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e por força de regulamentações do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e do CNE (Conselho Nacional de Educação), as orientações e discussões sobre a formação de professores, aliada à sua prática, têm tomado rumos diferentes. Severino (2006) afirma, com relação à LDB, que, apesar dos avanços conceituais trazidos por ela e as políticas oficiais que a implementaram, representa um retrocesso na qualidade de formação dos professores. Assim, faz-se necessário buscar maior compreensão a respeito desse impasse, daí a relevância desta pesquisa.

Na realidade, mediante o grande desafio, o MEC tem implementado políticas educacionais, buscando alternativas para melhorar a qualidade de ensino. A formação docente tem recebido diferentes denominações: formação inicial, formação continuada, formação em serviço, qualificação profissional, dentre outros.

Por conseguinte, o tema da *qualidade de ensino* já se fazia presente na antiguidade grega, constituindo-se como uma das preocupações daquela civilização. No período áureo da filosofia iluminista, na nascente modernidade, o pensador Locke, no século XVIII, chegou a classificar a qualidade, evidenciando as diferenças que ela é capaz de comportar. Nesse sentido, a história nos mostra que a qualidade não é um tema inscrito na contemporaneidade; ele vem acompanhando a trajetória da Humanidade e assumindo diversos formatos e significados, nas diversas formações sociais que o Mundo conhece.

Nossa visão de qualidade da educação retoma o pensamento de Rios (2003, p. 81) ao afirmar que “[...] o desenvolvimento da competência conduz à formação de um indivíduo qualificado”. Na visão da autora, o que se busca para uma sociedade não é uma educação de qualidade total, visando apenas quantidade, dentro de uma visão empresarial, mas, o que se deve alcançar para uma sociedade democrática é “[...] uma educação da melhor qualidade, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem” (RIOS, 2003, p. 74).

Aqui podemos, ainda, buscar o conceito de qualidade a partir de uma perspectiva crítica e dialética, associando o conceito de qualidade ao de democracia, em uma proposta em que a qualidade é adjetivada de “social”, sendo indicadora de presença, na escola pública, de uma **sólida base científica, a formação crítica de cidadania e a solidariedade de classe social** (CORTELLA, 1998)

Por conseguinte, e a escola de Educação Básica, no Brasil, tem qualidade? Silva

e Vizim (2001, p.30) denunciam que, em “São Paulo, o Estado mais rico do país, a maioria dos jovens de 18 a 24 anos (56,2%) está fora da escola, sendo que destes, 44,3% não completaram o ensino fundamental.”

Mais recentemente, os resultados da pesquisa realizada pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), em 2003, apontam que a qualidade da educação pública apresenta índices ainda bastante insatisfatórios. A pesquisa constatou, por exemplo, que, em média, “os alunos de 4^a série se atrapalham ao interpretar textos longos ou com informação científica e não conseguem ler horas em relógios de ponteiros. Também não conseguem fazer operações de multiplicação com números de dois algarismos”. (SANDER, 2006, s.p).

Outro problema ligado à qualidade de ensino é a evasão escolar. O censo de 2010 aponta que a imagem da educação pública continua sendo a de um funil: o sistema escolar brasileiro tem quase o dobro de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em comparação com as matrículas no Ensino Médio. Os dados revelam que o país registrava 13,4 milhões de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano; com crianças a partir dos 6 anos) e 7,1 milhões de matrículas no Ensino Médio (1º ao 3º ano). (GOMES, 2010).

Destarte, os dados estatísticos, resultados das pesquisas, mostram que a escola não tem conseguido cumprir integralmente a sua função social. E, lamentavelmente, aqueles que fracassam na escola são aqueles que justamente mais precisam dela. São os filhos das classes desprovidas de riquezas que teriam nesta oportunidade de ascender socialmente e, mais importante que isso, recordando Paulo Freire (1996), de aprender a “ler o mundo” de forma crítica, e tornando-se sujeito com autonomia para construir e transformar a própria história.

Como consequência, há o fato de que a escola de pouca qualidade acaba reproduzindo a exclusão social, criando vítimas do sistema capitalista excludente.

A Constituição Federal de 1988 (art.206, inciso I) institui como um dos princípios do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Além do mais, destaca a *democracia*, na qual se estabelece a base para se viabilizar a igualdade de oportunidades, dando lugar à expressão das diferenças e dos conflitos e, desse modo, da convivência com a *pluralidade*.

Mas, qual é a função social da escola? Segundo Rios (2003, p. 91), é tarefa da escola de qualidade, “[...] desenvolver capacidades, habilidades e isso se realiza pela socialização dos conhecimentos, dos múltiplos saberes”. Por isso, os conteúdos transmitidos, construídos ou socializados na escola têm de ter sentido e estar comprometido com o desenvolvimento humano. A democratização da sociedade brasileira e, especificamente, a da educação, dar-se-á não apenas pela garantia de acesso à escola, mas também pela permanência e pelo sucesso do educando.

Na construção do Projeto Pedagógico da Escola, acontece o processo amplo de discussão, trocas e interações, que também fazem parte do *Curriculum* da escola. Tal processo também resulta em aprendizado e, portanto, em desenvolvimento de

conceitos e de práticas.

Por isso, inquestionavelmente, a formação dos professores deve merecer atenção especial, pois, para ensinar a todos com qualidade, é imprescindível que se esteja aberto a aprender e a inovar sempre. Desse modo, o investimento na formação permanente dos professores é fundamental para o processo de inclusão social.

3 I PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As duas Universidades Federais envolvidas na pesquisa estão localizadas no interior de Minas Gerais e fazem parte do processo de expansão universitária, tendo criado a partir de 2006 e 2007 vários cursos de licenciatura.

Por meio das entrevistas, ouvindo os sujeitos envolvidos na formação docente, procuramos identificar os discursos e as práticas relacionados à valorização do pessoal do magistério da Educação Básica e Superior. Buscamos, dessa forma, compreender quais mudanças ocorreram na busca de aperfeiçoamento da formação inicial dos docentes e o que ainda é necessário buscar/aperfeiçoar para o alcance do ideário de educação de qualidade da educação básica.

A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, dentro de uma vertente crítica. Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica enfocando a formação de professores, a qualidade de ensino. Em seguida, o foco foi a análise dos *documentos* – especialmente, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas.

Por conseguinte, realizamos *entrevistas*, utilizando o roteiro semiestruturado. Selecionamos, por *amostragem, trinta e duas pessoas*. Os entrevistados, *quatorze* professores da Educação Superior atuantes nos cursos de Licenciatura de duas Universidades Federais do interior de Minas Gerais; *dez* estudantes das Licenciaturas. Dentre os professores estavam também os gestores dos Cursos. Para a seleção, em reunião, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e demos oportunidade para as pessoas livres e interessadas em contribuir com a investigação, se manifestarem.

4 I ANÁLISES DOS DADOS EMPÍRICOS: OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Por meio das entrevistas, ouvindo os sujeitos envolvidos na formação docente, procuramos identificar os discursos e as práticas relacionados à formação inicial e continuada dos professores. Buscamos, dessa forma, compreender como está a formação dos formadores – na docência universitária - e qual é a formação oferecida aos futuros docentes da Educação Básica, quais mudanças ocorreram na busca de aperfeiçoamento da formação inicial dos docentes e o que ainda é necessário buscar/

aperfeiçoar para o alcance do ideário de educação de qualidade para todos, segundo as políticas atuais.

O roteiro semiestruturado que orientava as entrevistas, trazia as questões, com os objetivos abaixo: identificar a formação dos formadores ou aqueles que exercem a docência universitária, bem como a formação didático-pedagógica dos mesmos e a oferecida nos currículos da formação inicial; se os professores formadores buscam atualização e como acontece a formação continuada; se o *currículo do seu curso oferece formação ampla e interdisciplinar*, se os estudantes recebem formação e se sentem preparados para trabalhar com a diversidade presente nas escolas públicas.

Nas entrevistas, selecionamos alguns relatos para ilustrar a questão: “os professores do curso de licenciatura são bem preparados? Têm boa Didática?”:

-Sim, são bem preparados. A maioria tem mestrado e doutorado e fez concurso público. Variam bem as estratégias de ensino e apresentam domínio do conteúdo, salvo exceções. (Disc.A. 1)

-Nem todos. Há professores que mesmo sendo doutores, são muito tradicionais no processo de avaliação. São muito rigorosos e reprovam a maioria. (Disc.A. 7)

-Alguns sabem o conteúdo, mas não sabem como passar. Não tem didática. Tem dificuldade na comunicação. (Disc.A. 2).

-Tem professor que manda os alunos apresentar seminários o tempo todo e não dão aula e pouco interferem para tirar dúvidas... (Disc. A.3).

Os depoimentos dos estudantes evidenciam que alguns acreditam que todos os professores são bons, exaltando a formação de mestres e doutores. Contudo, percebem também que há limitações. As limitações da formação vão desde a fragilidade no domínio de conteúdos até a formação pedagógica, especialmente na forma tradicional e rigorosa de avaliar. A avaliação somativa e quantitativa conduz a um elevado número de reprovações.

Na visão de Isaía (2005), os critérios adotados para o ingresso na carreira do magistério superior nas Universidades Públicas, devido à cultura acadêmica, favorecem o ingresso de mestres e doutores desprovidos de experiências na docência e de formação pedagógica. Dessa forma, os professores iniciam a carreira docente em níveis avançados de formação, a maioria pós-graduado *stricto sensu*, entretanto, embora entrem com progressão funcional elevada, podem iniciar e/ou continuar sem a preparação prévia para a docência – formação didático-pedagógica -, o que traz a necessidade de se buscá-la ao longo do tempo, por meio da formação continuada do formador, docente da universidade nos cursos de licenciatura.

Em seguida, selecionamos os seguintes relatos na questão “Os professores das licenciaturas buscam formação continuada? Como e onde?”

-Sim, vão a congressos nacionais e até internacionais. Publicam artigos e estão sempre buscando novos conhecimentos. (Disc.A. 3)

-Sim, os professores são bons, são pesquisadores e há vários estudantes fazendo iniciação científica com eles, em grupos de pesquisa. (Disc.A.2)

-Pelo que sei, na Instituição não tem cursos de formação continuada para os professores. Cada um procura a formação que necessita, individualmente. (Disc.A.3).

Os entrevistados revelaram que os professores buscam, por meio de pesquisas e congressos, a atualização permanente. O destaque importante é para a existência de grupos de pesquisa e a oportunidade de os estudantes participarem da iniciação científica. Contudo, ficou claro também que, nas Instituições, não existe um projeto sistematizado de formação dos formadores, voltado para atender às necessidades do contexto de cada curso. Cremos que isso seria fundamental para o crescimento coletivo do grupo de professores e para favorecer o trabalho coletivo e interdisciplinar.

Ademais, muitas instituições não se ocupam em desenvolver programas e/ou ações pedagógicas visando subsidiar e capacitar o professor para o exercício da docência na educação superior. Quando isso ocorre, as ações são parcias, isoladas ou não pontuais, promovidas por meio de eventos, congressos, seminários e palestras; abordam temas generalistas nas diversas áreas do conhecimento ou por área de atuação profissional. (OLIVEIRA; SILVA, 2012).

O professor que atua na Universidade tem de atender a muitos outros projetos, tais como pesquisa e publicações, extensão, coordenações, reuniões, representações, comissões, etc. São tantas as cobranças que a atualização, o planejamento para o exercício da docência, que seria a função principal, acaba ficando em último plano.

Dando continuidade à investigação, fizemos o seguinte questionamento aos estudantes e professores dos cursos de Licenciaturas: *“O Currículo do seu curso oferece formação ampla, multidisciplinar e interdisciplinar?”*

-Creio que mais formação multidisciplinar. É muito rico. Mas, a interdisciplinaridade penso que fica a desejar. (Disc.A. 6)

-Acho que o currículo forma mais o professor pesquisador do que o professor para a sala de aula. Acho que na hora da prática, em sala de aula, vamos ter dificuldades. (Disc.B. 1)

-Falta formação pedagógica nos cursos. Ex.: Psicologia da educação. Mais didática, com aulas prática, também seria bom. (Disc.B. 5)

-Ainda são disciplinas, mudou só o nome. Não há interdisciplinaridade. (Prof. 1).

Quanto ao currículo, os relatos demonstraram que há diversificadas disciplinas que oferecem conteúdo denso e importante para a formação docente. Os mais críticos observam que existe um esforço para o trabalho multidisciplinar; contudo, o trabalho interdisciplinar fica falho. Aparece também preocupação do currículo com muita teoria e pouca prática. Sugerem que falta ensinar como revolver os problemas da sala de aula, lidar com os estudantes, dentre outros. Nesse sentido, apontam a formação pedagógica deficiente e a falta de uma disciplina de Psicologia da Educação para

entenderem o desenvolvimento das crianças e adolescentes, como aprendem e como lidar com eles em cada faixa-etária. Citam ainda a questões como a relação professor-estudante, e os limites da formação para lidar com a diversidade de estudantes, especialmente os que possuem algumas dificuldades de aprendizagem ou deficiência.

Contudo, nos Projetos Pedagógicos dos cursos afirma-se que

[...] A implantação concomitante de tais licenciaturas permitirá uma organização curricular que conte com um núcleo de integração especificamente voltado para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar (exigência da contemporaneidade) e para a ampliação cultural do professor. (PPP História, 2009. P.13).

Mediante os relatos apresentados, verificamos que para o trabalho interdisciplinar, precisa-se muito mais do que o registro dessa intenção no PPP do Curso. Exige-se dos profissionais docentes muito estudo, diálogo, mudança de concepção educacional, trabalho coletivo e cooperativo, abertura para o novo, enfim, a revisão dos conceitos, de como se ensina e como se aprende.

Por conseguinte, perguntamos aos discentes: *“Sente-se preparado para trabalhar com a diversidade de estudantes presentes nas escolas? Pode trabalhar com a diversidade e ensinar a todos os estudantes?”*

-Apesar de ter LIBRAS acho que ainda não me sinto preparado para trabalhar com estudantes com deficiência. Como agir com o cego e deficiente mental? As salas são lotadas e não há apoio nenhum. (Disc.B. 3)

-Não estou preparado. Prova disso é que no nosso curso há alunos com deficiências e nem nossos professores sabem lidar com eles. Uns são mais tolerantes e outros menos... (Disc.A.8).

-Um pouco. A inclusão de pessoas com deficiência penso que mais do que o esforço do professor, há necessidade de apoio na escola. (Disc. B4)

-Só na Universidade não é possível se preparar para atender alunos com deficiência. É preciso buscar outros cursos de formação continuada. (Disc. A.2)

-Nem nossos professores da Universidade estão preparados para isso. Como eles vão nos preparar? Nós temos um colega cego, que sofre as consequências... (Disc.A.5)

As vozes dos estudantes revelam que recebem formação para o atendimento ao surdo, por meio do curso de Libras; o que é positivo. Entretanto, falta formação para compreender outras deficiências e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Afirmam que não saberiam lidar com os deficientes mentais, com estudantes com diagnósticos de síndromes ou distúrbios de comportamento.

Porém, alguns estudantes acreditam estar preparados para atender a diversidade, com o apoio da escola. Entretanto, a maioria afirma que se sente despreparada para trabalhar com pessoas com deficiências, que exigem atendimento diferenciado. Outros entrevistados reconheceram que nem os professores formadores da universidade têm esse preparo para atender às pessoas com deficiência. Assim, os cursos de

licenciatura, nas Instituições investigadas, não estão conseguindo formar, com qualidade, profissionais aptos a trabalhar com todos os estudantes matriculados na escola, independente de suas condições físicas, sociais ou emocionais.

Mas, com a *diversidade* presente nas escolas, não podemos ficar indiferentes às diferenças. Mantoan (2003) disse que a escola inclusiva é aquela que possui docentes que conseguem sucesso ao *ensinar a turma toda*, cuja característica principal é a heterogeneidade, a qual exige muito conhecimento teórico e prático para se garantir a efetivação do binômio ensino/aprendizagem.

Destarte, das questões apresentadas para os estudantes, concernentes à qualidade dos professores e das aulas nos seus respectivos cursos, sintetizamo-las na tabela abaixo:

- Os professores formadores dos cursos de licenciatura têm *didática* para ensinar?
- Você se sente preparado para atender à *diversidade* de estudantes da escola pública e realizar uma *educação inclusiva*?
- Os professores formadores participam de *formação continuada*?
- Os professores formadores trabalham numa perspectiva *interdisciplinar*?

N. entrevistados 32	% SIM	% NÃO
Didática	28	72
Diversidade e Educação Inclusiva	33	67
Formação contínua	33	67
Interdisciplinaridade	33	67

Fonte: construído pelas autoras da pesquisa.

Vimos que 72% dos entrevistados denunciaram as limitações na formação do formador quanto ao aspecto da *Didática*, relativo à utilização das estratégias de ensino, ao relacionamento professor/aluno e, principalmente, à forma de avaliação adotada.

Quanto ao trabalho pedagógico dentro da perspectiva *interdisciplinar*, em torno de 67% dos entrevistados afirmaram que não existe, ainda, trabalho interdisciplinar, ou seja, trabalha-se com disciplinas isoladas.

Com referência à *formação continuada*, aproximadamente, 67% afirmaram que os professores procuram se aperfeiçoar, por meio de participação em congressos, seminários etc. Entretanto, afirmaram também que, em ambas as Instituições não existem *um projeto de formação contínua*, que garanta a formação permanente dos professores e atenda às necessidades locais. Além disso, *acontecem* poucas reuniões de estudo e planejamento na Instituição. Diante disso, os professores procuram atualização, participando de congressos e apresentando os resultados de suas pesquisas no Brasil e no exterior.

No aspecto de sentir-se preparado para atender à *diversidade* e à *inclusão*, 67% dos depoimentos explicitaram que não se sentem preparados para atender a

estudantes com diferentes necessidades. Afirmaram, ainda, que o curso oferece um breve curso de Libras, que não os prepara suficientemente nem para atender aos estudantes surdos, e não há formação para o atendimento das outras necessidades físicas e/ou psicológicas; e nem para os distúrbios de comportamento, linguagem, dentre outros. Entretanto, significativo número de informantes ainda acredita que o Curso de Licenciatura cursado é de qualidade, pois há muita exigência e cobrança dos professores.

Por conseguinte, continuamos a investigação, com a questão: *As políticas para a formação docente com maior qualidade têm se efetivado? Em que medida?*

-Não totalmente. Falta valorização do profissional docente. (Disc.A. 1)

-Penso que falta maior investimento nesse aspecto. Há mais discurso do que prática referente à formação dos professores. (Disc. B.7).

-Penso que muita coisa tem sido feita, mas ainda não é suficiente para resolver todos os problemas. (Disc. B6).

- Professores ganham pouco, são muito cobrados, excesso de trabalho, pouco apoio... além da formação tem muita coisa a ser vista...(Disc.08)

Alguns estudantes acreditam que as políticas de formação de professores têm sido eficientes. Notam, entretanto, que há mais discursos políticos do que ações práticas para a garantia de uma formação de qualidade, que deveria incidir na melhoria da qualidade de ensino. Dessa forma, é evidente que os Currículos da formação inicial de professores, bem como da formação continuada, devem ser aperfeiçoados.

Para nos orientar nesse propósito o Ministério da Educação publicou a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Esta resolução explicita a preocupação com a formação, pois, no Art. 1º foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação.

Ainda na resolução o Art 2º traz

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, **Educação Profissional e Tecnológica**, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (BRASIL, 2015, art.2º). *Grifos nossos*

É importante destacar que existe uma intencionalidade expressa em relação à formação pedagógica (formação inicial e continuada): presume-se que ao estabelecer uma carga horária mínima, os conhecimentos pedagógicos são reforçados pela lei, como parte necessária e indispensável na formação.

Na visão de Dourado (2016) tal documento deve ser considerado na elaboração de projetos institucionais de formação, incluindo a licenciatura, com a garantia de propiciar uma formação orientada por sólidos aportes teóricos científicos e interdisciplinar, postulados na unidade entre a teoria e a prática, valorizando o trabalho como princípio educativo na formação do profissional docente, e considerando a pesquisa como adensamento do desenvolvimento cognitivo e formativo.

A Resolução traz, ainda, no parágrafo primeiro do Artigo 13,

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

Foi regulamentado por lei o adensamento da carga horária da formação inicial, tanto como prática, que deve ser organizada de forma criativa na estrutura curricular das licenciaturas.

Essa orientação legal explicita a exigências dos cursos de Licenciatura que formam professores para a Educação Básica, em suas diferentes áreas e especificidades, adequarem seus currículos e carga horária com o propósito de garantir sólida formação aos licenciados, tanto teórica como prática.

A necessidade de busca de inovação e aperfeiçoamento do Currículo de formação docente é uma realidade e agora tornou-se uma exigência para atender a Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015, apresentada acima e, ainda mais, para cumprir as metas do PNE/2014.

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela ~~trouxe na~~ Meta 15 a garantia, de que em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurado curso superior aos profissionais da educação. Estabelece também as estratégias para o alcance de tal empreitada. A aprovação do PNE traz fase supérpima para as políticas educacionais brasileiras, promovendo organicidade e

visibilidade para as metas a serem alcançadas para a educação nacional no decênio 2014/2024. Assim, [...] o PNE apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação. (DOURADO p. 301, 2016).

Em outubro de 2017 o Ministério da Educação lança a Política Nacional de Formação de professores propondo a residência pedagógica. Como a tal legislação sobre ainda não foi regulamentada, muitas dúvidas pairam sobre os orçamentos e a efetividade dessa proposta.

A profissionalização docente representa um desafio, pois nem sempre os cursos de formação inicial conseguem superar a dicotomia entre a teoria e a prática. De acordo com Gatti (2012)

Pelas normas vigentes no Brasil, definem-se espaços nas licenciaturas, destinados ao tratamento concreto das práticas docentes, onde se poderia aliar experiência e teoria. Porém, esses espaços não são utilizados de fato, nas instituições formadoras, para fazer esta rica aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem com o exercício da profissão e as experiências vividas em situações escolares na educação básica. (GATTI, 2012, p.3)

As instituições universitárias precisam começar a repensar as lacunas que estão ficando na formação inicial do professor, pois segundo Gatti (2012), essas lacunas mostram que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisam ser totalmente repensadas, aproveitando as experiências exitosas e práticas escolares para somar à formação inicial docente.

Paulo Freire afirmou que os conteúdos não podem ser apresentados como “[...] retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (1997, p. 57), pois uma prática pedagógica desvinculada da reflexão, não levará à libertação e à transformação do homem. Se o estudante é visto como uma “vasilha”, onde se deposita os saberes e conhecimentos expressos no currículo, escolhidos como essenciais por aqueles que não pensam a ação pedagógica, haverá limitações nessa formação. O ato educativo tem de ser tratado como uma prática de criatividade, recheado de crítica construtiva e de transformação libertadora. O conhecimento, manifestado na apreensão de saberes bem elaborados, conduzem à invenção, à busca incessante, impaciente e contínua que os sujeitos realizam no mundo, com os outros semelhantes.

Contudo, a fragmentação do ensino nas licenciaturas é muito comum, tema que é confirmado nas pesquisas de Gatti (2012). O que se tem como hipótese é que a formação inicial de professores para a educação básica, presencial ou a distância, comumente é realizada de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e os diversos níveis de ensino.

Mediante tal contexto, destacamos que o novo Plano Nacional de Educação

PNE - 2014-2024 - (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014) traz entre suas diretrizes no Art.2º, no ítem IV - a garantia da “melhoria da qualidade da educação” e no ítem IX, a garantia de “valorização dos (das) profissionais da educação”.

Ademais, destacamos a Meta 13, na estratégia 13.4 garante

[...] promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES - integrando-os às demandas e necessidades das redes de Educação Básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as).

Formar professores bem formados é uma exigência para se alcançar uma educação pública de qualidade e acessível a toda população brasileira. E, como disse Saviani (2014, p.104) o foco da melhoria da educação pública está na defesa de que “[...] a qualidade será assegurada pela instituição de um sólido Sistema Nacional de Educação operado segundo metas claras definidas no Plano Nacional de Educação, que também deverá garantir os meios pelos quais as referidas metas serão atingidas.”

Ademais, subsidiados pelas ideias de Saviani (2014) defendemos a premissa de que não bastam as políticas e legislações, - que também são imprescindíveis - mas, além disso, é preciso oferecer meios como recursos, apoios e condições para que elas se concretizem, de fato.

A educação de *boa qualidade* é uma prática exercida por profissionais educadores, comprometidos com o desenvolvimento, sob todas as formas, da classe oprimida. Sem dúvida, a educação escolar de boa qualidade deve colaborar com a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática e proporcionar-lhe recursos para viver bem, usufruindo dos bens sociais e culturais que, lamentavelmente, hoje são privilégio de poucos.

5 | CONCLUSÕES

Entre os estudantes dos cursos de licenciaturas das duas Universidades localizadas no interior de Minas Gerais, dentre os futuros professores, a maioria destaca a vantagem de estar cursando uma Universidade Pública e, sobretudo, a importância de ter professores com boa formação – mestres, doutores e pesquisadores –, mas percebem também as limitações destes na formação didática. Analisa-se as contradições do currículo dos cursos quanto à repetição de conteúdos, fragmentação, avaliação somativa, falta de integração entre os conteúdos, carência de formação pedagógica e pouca formação para o trabalho com a diversidade da escola pública e, especialmente, os estudantes com deficiência. Licenciandos e os professores que exercem a docência universitária afirmam que não há projeto institucional de formação contínua e planejamento coletivo dos formadores, na Instituição; o que

dificulta o trabalho interdisciplinar e a qualidade de ensino. Assim, não há cultura para se encontrar tempo para se reunir, planejar e estudar juntos. A atualização dos formadores acontece na participação em congressos, muitas vezes isolados.

A formação pedagógica dos cursos necessita aperfeiçoamento e redimensionamento, pois há carência de conteúdos como didática e psicologia da aprendizagem e educação. Os licenciandos e os atores da docência universitária sentem-se despreparados para a inclusão, ou seja, encontram-se inseguros em como atender a toda diversidade de estudantes presentes no sistema educacional dito democrático, portanto, aberto a todos. O conteúdo e discurso dos projetos políticos pedagógicos dos cursos são muito mais avançados do que aquilo que acontece, realmente, na prática cotidiana da sala de aula. Além disso, as condições de trabalho não colaboram com a viabilização de uma prática mais inovadora. Vale alertar que professores com formação precária e más condições de trabalho acabam por reproduzir tais condições, criando-se um círculo vicioso. Assim, a formação docente na Universidade Pública necessita de planejamento e maiores investimentos para a garantia, de fato, de professores e de educação de qualidade.

Os professores formadores, docentes dos cursos de graduação, confirmam que, ainda, não trabalham de forma interdisciplinar e que há limitações na formação continuada. Percebem limitações no currículo e reclamam das condições de trabalho. Na voz dos professores os problemas estão presentes na formação inicial e a formação contínua tem sido insuficiente para atender às necessidades e aos desafios que enfrentam na sala de aula. Tais problemas envolvem questões sociais, familiares, de saúde e políticas; exigem uma soma de esforços para serem superados.

As condições inadequadas para o trabalho docente, o excesso de trabalho e a desvalorização profissional são explicitadas tanto na Educação Básica como na Educação Superior. Assim, forma-se um círculo vicioso: estudantes com formação básica insuficiente formam-se professores com limitações nos saberes e habilidades que, consequentemente, formarão outros estudantes com limitações na qualidade do ensino. Portanto, obviamente, a formação dos professores da Educação Superior incide radicalmente na formação inicial dos professores da Educação Básica.

Acreditamos que muito investimento tem sido feito na formação docente inicial e continuada. Mas, não o suficiente para garantir a melhoria da qualidade do ensino na escola pública e nem melhores condições de trabalho dos profissionais da área. Para que a educação brasileira seja mesmo democrática e inclusiva, precisamos de que as políticas educacionais ultrapassem os discursos e invistam, de fato, na concretização de uma Universidade Pública de boa qualidade, para todos e todas. Desse modo, a re-organização curricular dentro da Legislação atual deve ser um caminho promissor para melhorar a qualidade da formação do profissional docente.

A visão crítica sobre essa realidade e a união dos profissionais docentes com ações coletivas e interventivas, poderá mudar o quadro atual da formação nos cursos de Licenciatura da Universidade Pública. E, só assim, teremos professores bem

formados e que poderão contribuir com a construção de uma sociedade com maior inclusão social.

Por fim, percebemos que os investimentos em pesquisa, estudos, políticas educacionais viáveis, investimento sério nos salários, na formação, nas ações, na conscientização da sociedade, dentre outros, representam trabalho a ser realizado em longo prazo, conjuntamente, na busca de atenuar a precariedade em que se encontra a formação de professores para a Educação Básica, nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 17 jun. 2017.

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

BRASIL, Ministério da Justiça/CORDE. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: MJ/CORDE, 1994.

BRASIL. MEC/CNE. **Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015.**

Disponível em: <<http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/RES-2-2015%20CPCNE,%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial%20em%20n%C3%ADa%20superior.pdf>> Acesso : 20 out.2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento** – fundamentos epistemológicos e políticos. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998/2002. (Coleção Perspectiva; 5).

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba n. 16, jul./dez. 2014, p. 03-11. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n16_1.pdf> Acesso em: 4 nov. 2016

FREIRE, Paulo. **Política e Educação:** ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, Número Especial, p. 423-442, maio/ago. 2012.

GOMES, Raphael. **INEP divulga dados do Censo Escolar 2010.** Estudo revela que matrículas diminuem antes do ingresso no Ensino Médio. Direitos da Criança e Adolescente. Disponível em<<http://www.direitosdaciencia.org.br/em-pauta/2010/12/brasil-registrou-mais-de-40-milhoes-de-matriculas-na-rede-publica-em-2010>>. Acesso em 20 set. 2011.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo Ristoff ; Palmira

Sevegnani. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 63-84.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. (Col. Cotidiano escolar), 2003.

OLIVEIRA, V.S.; SILVA, R.F. Ser bacharel e professor: Dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, Instituto Federal de Ciência e Tecnologia. Rio Grande do Norte, Ano 28, Vol.2 193, 2012.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar*. Por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANDER, Letícia. *Avaliação do MEC aponta qualidade baixa do ensino fundamental*. Folha de S.Paulo. Online. Brasília. 01.07.2006. Disponível em : <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18770.shtml>>. Acesso dia 05 set. 2009.

SAVIANI, D. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*. Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26.06.2014. Campinas, SP: Autores Associados. 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SEVERINO, Antônio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In. FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. da S. (Org.) *Gestão da Educação. Impasses, perspectivas e compromissos*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Sirley; VIZIM, Marli. *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas. SP: Mercado das Letras: Associação de Letras do Brasil-AL, 2001.

UNIVERSIDADE I. *Projeto Político Pedagógico*. Cursos de Licenciaturas. (mimeo), 2008.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E O TRABALHO COM QUESTÕES MORAIS

Izabella Alvarenga Silva

Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP.

Raul Aragão Martins

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas,
São José do Rio Preto – SP.

Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas,
São José do Rio Preto – SP.

ABSTRACT: The purpose of this text is to make some considerations about working with moral issues at school and approach to continuing education for education professionals, as a possibility of improvement of what has already been done. The methodology used was a bibliographical research in an electronic library of scientific journals (Scielo) and printed books. Area literature indicates the importance of dealing with planning and knowledge of moral and ethical issues that are part of the day to day school, however, the difficulty that teachers, especially, find in carrying out interventions is an indication that continuing education is a good opportunity to provide conditions for study, reflection and good practices of professionals working in school.

KEYWORDS: Continuing education, Teachers, Morality.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é tratar da formação continuada de professores e demais profissionais da educação como uma possibilidade de melhorar a abordagem das questões morais dentro da escola. A importância do trabalho com questões morais dentro da escola é evidenciada por diversos estudos, tanto no Brasil quanto em outros países. O

alcance de uma educação escolar que caminha nos trilhos da autonomia moral e intelectual é abordada por pesquisadores brasileiros como Menin (1996; 2002; 2007), Araujo (1996), Vinha (2000), Tognetta e Vinha (2007), fora do Brasil há estudos que abordam a autonomia (KAMII e DEVRIES, 2009), o ambiente sociomoral (DEVRIES e ZAN, 1998) e o trabalho com valores (BUXARRAIS, 1997; XUS e PUIG, 2010).

É na obra ‘O juízo moral na criança’ que Piaget (1994) apresentou seu desejo de compreender como as crianças raciocinam sobre os deveres morais e as ideias que possuem sobre mentira e justiça. Para isso, utilizou o jogo de bolinhas de gude com os meninos e a brincadeira de pique com as meninas, brincadeiras essas que possuem muitas regras passadas de geração em geração, dessa forma, entendendo a relação das crianças com as regras do jogo ele acreditava conseguir acompanhar o raciocínio delas em relação às regras morais. Tal obra tratou da gênese da moralidade na criança e do papel da racionalidade neste processo, como alerta La Taille (2006, p. 16), na obra de Piaget (1994) o leitor “não encontrará um estudo das ações e sentimentos morais, mas sim da evolução dos critérios empregados pela criança para julgar o certo e o errado, o bem e o mal”.

Para Piaget (1994), o desenvolvimento do juízo moral infantil depende do desenvolvimento da inteligência, pois “sem operações lógicas, o ideal moral da reciprocidade (típico da autonomia) não seria possível, uma vez que a criança pequena, por falta de pensamento reversível, ainda não concebe operatoriamente a reciprocidade” (LA TAILLE, 2006, p. 17), posto isso, o desenvolvimento das estruturas cognitivas é condição necessária para que as crianças caminhem em direção a autonomia moral.

Piaget não se dedicou a pensar a moralidade do ponto de vista dos sentimentos, ou considerando a afetividade, no entanto, ele “reconhece que a questão da motivação das ações humanas, entre elas as morais, não pode ser tratada sem uma teoria da afetividade, sem referencia a uma energética” (LA TAILLE, 2006, p. 17). Alguns autores se dedicaram a essa questão na tentativa de entender como a afetividade se relaciona com a moralidade (LA TAILLE, 2006; ARAUJO, 2000; BONZATTO e CAMARGO, 2010; SOUZA, 2011, CAVENAGUI, 2012). De acordo com La Taille (2006) refletir sobre a moral, sobre ‘como devo agir’ não é suficiente para que ações morais aconteçam, é necessário também querer agir moralmente, e o ‘querer agir moral’, ou o sentimento moral de obrigatoriedade, é despertado por outros sentimentos e é necessário compreendê-los para entender sua gênese e força.

O desenvolvimento moral infantil, pela sua complexidade, é um dos aspectos menos abordados nas práticas escolares, uma vez que em grande parte das escolas os professores acreditam que a moralidade seja algo caracterizado apenas pela organização de um conjunto de normas e regras relacionadas à disciplina e ao controle do comportamento das crianças. Para Barrios, Marinho-Araujo e Branco (2011, p. 92) um dos fatores que explicam a deficiente atuação da escola em relação ao desenvolvimento da moralidade dos alunos diz respeito à “possíveis lacunas acerca

desse tema na formação inicial e continuada dos professores”.

Ao longo do texto, apresentaremos brevemente algumas considerações sobre a escola como local privilegiado para o trabalho com a moralidade e as dificuldades encontradas pelos professores nessa tarefa e a possibilidade da formação continuada preparar melhor os profissionais que estão na escola lidando com questões éticas e morais diariamente.

2 | METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos proposto para este texto, realizamos uma busca em uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção de periódicos científicos brasileiros (Scielo) e no site do Google Acadêmico, além de consultar livros impressos. De acordo com Gil (2008), esse procedimento de selecionar textos caracteriza uma pesquisa bibliográfica, que acontece a partir de um material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, após a seleção dos textos, iniciou-se o processo de leitura e interpretação destes. Na pesquisa bibliográfica realizada na página eletrônica da Scielo foi feita no período entre dezembro de 2014 e janeiro de 2015, e as palavras-chave usadas na busca foram moralidade, desenvolvimento moral, escola, professor, formação continuada.

3 | RESULTADOS

Considerando a atualidade do trabalho com questões éticas e morais na escola, a indisciplina, os conflitos e violência, a preocupação de professores, gestores e pais é crescente. Os professores em especial queixam-se do aumento de comportamentos agressivos e desafiadores dos alunos, da postura desobediente e confrontadora, hiperatividade e não realização das tarefas cotidianas (PICADO e ROSE, 2009). De acordo com Vinha e Mantovani de Assis (2005) a maioria dos professores, quando questionados, relata como objetivo maior do seu trabalho formar pessoas autônomas, porém muitos não se sentem seguros sobre como podem favorecer o desenvolvimento da moralidade das crianças.

Para Devries e Zan (1998), as interações professor-aluno têm uma importância fundamental para o desenvolvimento moral, em função do papel do professor como mediador do desenvolvimento da criança, desse modo, estas autoras acreditam que as relações interpessoais e o ambiente sociomoral que a criança está inserida ensinam que o mundo das pessoas pode ser coercitivo ou cooperativo, individualista ou solidário.

Menin (2007) apresenta alguns pontos importantes que a escola deve considerar ao trabalhar com moralidade: a moral deve ser considerada um tema transversal,

portanto, deve ser abordada por diferentes disciplinas e em diferentes espaços; a escola deve posicionar-se em relação a certos valores fundamentais, como a justiça, o respeito e o diálogo, necessários a formação autônoma dos alunos; é necessário que os valores, regras e princípios que orientam a tomada de atitudes sejam conhecidos por todos; a capacidade para o diálogo é uma habilidade fundamental e deve ser exercitada por alunos, professores e demais funcionários da escola.

Diversos trabalhos alertam para o despreparo do professor e a dificuldade encontrada para trabalhar com a moralidade dos alunos (PICADO e ROSE, 2009; VICENTIN, 2011; TOGNETA e VINHA, 2007; VINHA, 2000; VINHA, 2003; LICCIARDI et al, 2011). Vinha e Mantovani de Assis (2005, p. 5) apontam as principais dificuldades dos professores em construir um ambiente sociomoral propício à construção da autonomia, de acordo com as autoras “muitos docentes possuem, assim, carência de procedimentos pedagógicos adequados, refletidos e fundamentados numa teoria científica, que os instrumentalizem em seu trabalho diário com as crianças”.

Ainda de acordo com Vinha e Mantovani de Assis (2005), as principais dificuldades encontradas pelos professores são: as compreensões fragmentárias da teoria, estudo da teoria sem reflexão sobre o fazer pedagógico; o anseio pelo controle e procedimentos disciplinares; o desconforto de aprender o novo, muitos adotam a postura de resistência, a prevalência das antigas crenças como a busca de receitas e modelos de solução para os problemas; a educação fundamentada no senso comum; as crenças ingênuas e a eterna busca pela segurança, uma vez que muitos não acreditam que a segurança vem do fazer e do refletir sobre o fazer; a imaturidade moral dos próprios educadores; as contradições entre o discurso e a prática pedagógica e as queixas e as justificativas imobilizadoras como falta de tempo, número de alunos, falta de recursos.

A formação do professor é um fator importante para a superação de conceitos e práticas equivocadas, Vinha (2000) e Borges (2009) capacitaram professores para o trabalho com questões morais e obtiveram bons resultados, com mudanças significativas nas concepções e práticas dos professores em um contexto de formação continuada. O ideal é oferecer estudo periódico e sistemático, no qual o professor possa analisar, discutir, comparar, relacionar, trocar e refletir, num processo contínuo, apenas palestras eventuais e pontuais ou estudos esporádicos não provocam transformações significativas na prática do professor, e cursos com um grande número de participantes dificulta a troca de experiências, o diálogo e o atendimento às questões individuais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 (BRASIL, 1996) prevê a formação continuada do professor como uma prática necessária ao aprimoramento profissional. Diversos estudos vêm destacando a importância da formação em serviço como possibilidade dos professores serem protagonistas de novos marcos referenciais para suas vidas e seu trabalho (GATTI, 2003; 2010).

Para Passalacqua e Inforsato (2014, p. 5513), a formação de professores apresenta-se como um objeto de estudo atual, fecundo e desafiador, umas vez que “as especificidades dos sistemas educativos e as exigências da contemporaneidade

revogaram e intensificaram as reflexões em torno do campo da formação continuada dos professores nos diferentes níveis de ensino”, dessa forma, as pesquisas sobre a formação daqueles que trabalham com educação terão sempre reconhecimento e atenção.

As investigações atuais se voltam para o preparo dos professores para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental, pesquisas indicam um crescente aumento dos cursos de formação continuada na tentativa de preencher lacunas e especificidades da formação inicial. De acordo com Barcelos e Villani (2006), os programas de formação continuada parecem desconsiderar os contextos específicos do ambiente macro e micro escolar em que atuam os professores e, por isso, não chegam a ser incorporadas como um saber ativo. Na maioria das experiências, os projetos dificilmente se mantêm para além da experiência específica, de forma que os professores envolvidos em projetos de formação continuam tendo dificuldades para transferir a suposta atualização para o coletivo da escola.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente deve se estabelecer dentro de um processo de intervenção em que seja possível proporcionar modificações individuais e coletivas, possibilitando ao profissional em formação refletir sobre as suas ações diante demandas enfrentadas na escola, com o intuito de provocar melhorias nas práticas. Gatti (2003) nos alerta que os professores não são seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas sim seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, ainda para esta autora

Há também que se considerar o papel de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pela maneira que as pessoas se vêem, como estruturam suas representações, como se descrevem, como vêem os outros e a sociedade à qual pertencem (Ibid, p. 196)

No dias atuais, a parceria universidade e escola ainda é frágil e delicada, como nos lembra Barcelos e Villani (2006), no entanto, alguns estudos como o de Azevedo (2013) vem indicando caminhos promissores, seu trabalho aconteceu com professores de educação infantil sobre conhecimento matemático, o projeto de extensão oferecido tratou de práticas formativas no processo de formação continuada e permanente, uma vez que deu oportunidade de aprofundamento de concepções e conhecimentos, tornando-se os professores sujeitos protagonistas de sua profissão e adquirindo autonomia para produzir inovações curriculares, dessa forma, “a colaboração da universidade criou condições favoráveis para que os professores se organizassem, elaborassem e desenvolvessem projetos de melhoria do trabalho pedagógico na instituição em que trabalham” (AZEVEDO, 2013, p. 14).

Barcelos e Villani (2006) analisaram uma experiência de formação inicial e

continuada de professores e licenciandos, ao longo de três anos em uma escola pública de ensino fundamental, o projeto de parceria da universidade com a escola mostrou que é possível e, talvez, necessário estabelecer uma ‘via de mão dupla’ entre essas duas instituições, “a nosso ver, é importante que os professores da educação básica compreendam que a parceria universidade e escola significa pensar juntos sobre o que fazer e como fazê-lo, caminhando em direção a uma prática mais refletida” (p. 94).

Para Passalacqua e Inforsato (2014, p. 5515), apesar das diferentes abordagens para se planejar uma formação continuada com professores, aquelas que apresentam “resultados mais significativos e promissores são as propostas mais sistemáticas e que persistem com o tempo, enfatizando cursos de longa duração e atividades regulares, que são realizadas dentro do próprio local de trabalho do professor”.

Para Barrios, Marinho-Araujo e Branco (2011, p. 97), a escola é espaço privilegiado para o avanço da democracia, da cidadania e do respeito pelo próximo, onde o principal objetivo da prática pedagógica deve ser o desenvolvimento integral do aluno, desse modo, cabe aos profissionais que atuam nesse espaço duas importantes tarefas. A primeira é criar oportunidades de reflexão e discussão sobre as diversidades e contradições características da nossa sociedade, e a segunda tarefa é a consciência que devem ter do importante papel no desenvolvimento e educação moral do ser humano, “desenvolvimento este que não pode ficar restrito ao contexto familiar e não pode ser reduzido à manutenção da ordem, da disciplina e do conformismo”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo traçado pela equipe pedagógica seja a autonomia moral dos alunos, o trabalho com as regras e princípios morais e a resolução dos conflitos baseada no diálogo e no respeito pressupõe estudo e dedicação, nesse contexto, leituras esporádicas e superficiais da teoria e cursos descontextualizados da realidade da escola pouco contribuem para um trabalho que busca a transformação efetiva das práticas na escola.

De acordo com Macedo (1994), a formação de professores que decidem adotar a teoria construtivista como norteadora da prática exige que o profissional, progressivamente, tome consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica, tenha uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente, adote uma postura de investigador e não apenas de transmissor e que tenha melhor conhecimento sobre os conteúdos escolares e das características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Portanto, é necessário que o educador reelabore as ideias contidas nas aulas, refletindo e reorganizando-as de forma que haja uma elaboração da consciência e não simples internalização; ao mesmo tempo, é importante que o professor valorize sua prática, analisando-a criticamente, apontando aspectos positivos e negativos.

A formação continuada dos profissionais da educação, quando planejada a partir das características e dificuldades da escola, realizada de forma sistemática e possibilitando constantes reflexões sobre os pressupostos teóricos adotados e as implicações práticas nascidas a partir da teoria, mostra-se como um caminho possível para uma melhor abordagem das questões morais e éticas na escola, tão urgente nos dias de hoje.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L (org) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ARAUJO, V. A. A. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, p. 137-153, 2000.
- AZEVEDO, P. D. O conhecimento matemático na educação infantil: o processo de formação continuada de um grupo de professoras. In: Reunião Nacional da ANPED, 36, 2013, Goiânia. **Anais..** 2013, p 1-18.
- BARCELOS, N. N. S.; VILLANI, A. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006.
- BARRIOS, A.; MARINHO-ARAUJO, C. M.; BRANCO, A. U. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 91-99, 2011.
- BONZATTO, M., CAMARGO, R. L. Moral e Afetividade em Piaget: Os “Movimentos Íntimos da Consciência” em O Juízo Moral na Criança. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 3, n. 5, p. 80-109, 2010.
- BORGES, R. R. **Curso de extensão universitária PROEPRE: contribuição para formação de professores da creche**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, 2009. Tese de doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BUXARRAIS, M. R. **La formación del profesorado en educación en valores: Propuesta y materiales**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1997.
- CAVENAGHI, D. B. O superego e o desenvolvimento moral: refletindo com Freud e Piaget. In: XXV Encontro nacional de professores do PROEPRE, 25, 2012, Campinas. **Anais..** 2012.
- DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, s/v, n. 119, p. 191-204, 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LICCIARDI, L et al. Conflitos entre pares: percepção de professores e alunos de 5º ano. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 4, n. 2, p. 69-84, 2011.
- KAMII, C; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**.

Porto Alegre: Artmed. 2009.

MACEDO, L. **Ensaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MEMIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L (org) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, M. S. S. Valores na Escola. **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, p. 91-102, 2002.

MEMIN, M. S. S. Escola e educação moral. In: MONTOYA, A. O. D (org) **Contribuições da Psicologia para a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

PASSALACQUA, F. G. M.; INFORSATO, E. C. Formação continuada, necessidades formativas e competências: pensando o bom professor. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindóia. **Anais...**2014.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 1. ed. São Paulo: Summus,1994.

PICADO, J. R; ROSE, T. M. S. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 132-145, 2009.

SOUZA, M. T. C. C. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27 n. 2, p. 249-254, 2011.

TOGNETTA, L. P.; VINHA, T. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre as regras e assembleias nas escolas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VICENTIN, V. F. Estilos de resolução de conflitos interpessoais: o que a escola pode fazer? TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. P (org) **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas: Mercado das Letras, p. 229-261, 2011.

VINHA, T. P; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula. **Ícone**, v. 11, n.1, p. 69-94, 2005.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Campinas, SP: Faculdade de Educação, 2003. Tese de doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VINHA, T. P. **O Educador e a Moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2000.

XUS, M. G; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Miryam Cristina Buzetti

Programa de Pós Graduação em Educação
Especial - UFSCar

Maria Piedade R. da Costa

Programa de Pós Graduação em Educação
Especial - UFSCar

RESUMO: As crianças com deficiência intelectual passam por processos cognitivos semelhantes aos das crianças sem deficiência intelectual no que concerne à aquisição da linguagem escrita. Tendo as mesmas capacidades de evoluir conceitualmente na aprendizagem da leitura e da escrita, desde que sejam oferecidas situações de estimulação adequadas. O objetivo do presente estudo foi analisar a compreensão do professor que trabalha diretamente com o ensino de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual. O estudo é de caráter qualitativo, na modalidade exploratória. O instrumento utilizado foi entrevista semi-estruturada. Participaram da pesquisa 11 professores que trabalham há mais de três anos com essa clientela, os dados das entrevistas foram organizados e analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo temático categorial proposto. Na primeira categoria (contribui/ajuda) nove professores disseram que o curso de formação inicial contribuiu ou ajudou na prática e apenas dois responderam

que a teoria é diferente da prática. Sobre a descrição do processo de aprendizagem da leitura e escrita as respostas das professoras foram divididas em sete categorias como maturidade, partir do concreto; influência família/meio; pré requisito. Muitas práticas realizadas pelos professores são atividades mecânicas, sem um objetivo claro. Percebe-se que muitas vezes o professor não reflete sobre o processo de ensino e de aprendizagem, a falta de reflexão sendo consequência de uma formação inicial que não prepara o professor para conhecer o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e colocar em prática de maneira eficiente de acordo com a necessidade de cada aluno.

PALAVRAS- CHAVE: deficiência intelectual, aprendizagem leitura e escrita, prática docente.

ABSTRACT: Children with intellectual disabilities undergo cognitive processes similar to those of children without intellectual disabilities as regards the acquisition of written language. Having the same abilities to evolve conceptually in the learning of reading and writing, provided that adequate stimulation situations are offered. The objective of the present study was to analyze the comprehension of the teacher who works directly with the teaching of reading and writing of students with intellectual disability. The study is qualitative in the exploratory modality.

The instrument used was a semi-structured interview. Eleven professors who worked with this clientele for more than three years participated in the study, the interviews data were organized and analyzed according to the proposed categorical thematic content analysis technique. In the first category (contribution / help) nine teachers said that the initial training course contributed or helped in practice and only two responded that the theory is different from practice. On the description of the process of learning of reading and writing the answers of the teachers were divided into seven categories as maturity, from concrete; family / environment influence; prerequisite. Many practices performed by teachers are mechanical activities, without a clear goal. It is noticed that often the teacher does not reflect on the process of teaching and learning, the lack of reflection resulting from an initial training that does not prepare the teacher to know the process of learning to read and write and put into practice efficiently according to the needs of each student.

KEYWORDS: intellectual disability, reading and writing learning, practic teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita envolve um conjunto de elementos no qual a educação escolar concentra tais ferramentas para dar suporte para aquisição de tais habilidades. Para se ensinar a ler e escrever é preciso oferecer subsídios aos alunos para que possam construir esse conhecimento. De acordo com Saviani (2003), a educação é uma forma de instrumentalizar as camadas populares, por isso o professor precisa identificar o que é essencial e o que é acidental, o que é principal e o que é secundário no momento de organizar o seu trabalho. O educador precisa, portanto saber educar, dominar os saberes implicados na ação docente, ter visão de mundo, determinando assim, os tipos de saberes que irá necessitar em sua prática docente.

É primordial, portanto, identificar os saberes docentes, as habilidades profissionais que especifica a ação docente. O professor deve desenvolver um saber prático baseado na sua experiência, dominando assim sua disciplina, matéria, conhecimento da ciência da educação (TARDIF, 2002). O autor relata ainda que o professor é alguém que sabe algo e ensina a alguém, atuando com diversos saberes que alicerça a sua prática. Os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente relacionados, estabelecendo uma ação dinâmica de construção e reconstrução ao longo do processo de ensino se pautando em diferentes categorias como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experiências.

De acordo com Tardif (2002) os saberes docentes são plurais, pois trazem o conhecimento do saber-fazer e do saber originado de fontes variadas que envolvem as competências, habilidades e atitudes dos professores na sua prática profissional

É importante que o professor adquira nos cursos de formação inicial uma base

teórica sólida sobre as diferentes áreas de atuação da educação escolar dentre elas os conhecimentos sobre as características da criança com necessidades educacionais especiais e seu processo de ensino e de aprendizagem. Um dos grandes desafios apresentados aos cursos de formação de professores é a elaboração de um currículo que desenvolva nos licenciandos habilidades e conhecimentos para atuarem em uma escola inclusiva, que seja acessível a todos (FREITAS, 2005). É necessário então, que os cursos produzam conhecimentos que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, atuando de forma satisfatória no processo de ensino para todos os alunos.

O processo de ensinar pode ser considerado complexo, pois demanda ações específicas fundadas em conhecimentos próprios de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se considera necessária (ROLDÃO, 2009). Ensinar é, portanto um ato intencional, organizado que pode utilizar de diferentes procedimentos para ter êxito, independente das características de quem aprende. Se pensando em alunos sem deficiência o processo já é complexo, quiçá para alunos com deficiência intelectual. Dessa forma, a prática docente para alunos com deficiência intelectual deve contemplar ações significativas, planejadas e adaptadas na tentativa de se alcançar o sucesso do ensino.

Pesquisadores como Ferreiro e Teberosky (1985), Ide (1993) e Luria (2006) explicam que apenas a exercitação dos conteúdos não garante ao aluno com deficiência intelectual a apropriação da linguagem escrita. Para que haja então uma prática docente mais efetiva é necessária para que o professor conheça as limitações e potencialidades do aluno com deficiência intelectual e saiba como acontece o processo de aquisição da linguagem de leitura e escrita.

Estudos como de Katims (1991), Jatobá (1995) e Gomes (2001) indicam que as crianças com deficiência intelectual passam por processos cognitivos semelhantes aos das crianças “normais”, no que concerne à aquisição da linguagem escrita. Esses dados sugerem ainda que o deficiente intelectual tem capacidade de evoluir conceitualmente na aprendizagem da leitura e da escrita, desde que sejam oferecidas situações de estimulação adequadas. A construção conceitual em relação à leitura é produzida de forma progressiva, mas não linear e ocorre de modo pessoal, de acordo com cada criança, mesmo em se tratando daquelas ditas “normais”.

O ato de ensinar envolve sempre uma compreensão bem mais abrangente do que o espaço restrito do professor na sala de aula ou às atividades desenvolvidas pelos alunos. Tanto o professor quanto o aluno e a escola encontram-se em contextos mais globais que interferem no processo educativo e precisam ser levados em consideração na elaboração e execução do ensino. O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos, pois tem um caráter eminentemente pedagógico, ou seja, o de dar um rumo definido para o processo educacional que se realiza no ambiente escolar.

2 | METODOLOGIA

Este estudo é de caráter qualitativo, na modalidade exploratória. O instrumento utilizado foi entrevista semi-estruturada e os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo proposto por Bardin (1977).

2.1 Participantes

A pesquisa contou com 11 participantes.

Para participar do estudo foram estabelecidos os seguintes critérios: ser professora na Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), ter mais de três anos de experiência como professora na Educação Especial, ter experiência no ensino de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual (DI).

2.2 Local

As entrevistas foram realizadas em quatro APAEs localizadas no interior do estado de São Paulo. A escolha das instituições foi aleatória, não havendo critério para seleção.

2.3 Instrumento

Foi utilizado um roteiro de entrevista semi - estruturada. A entrevista semi - estruturada que possibilita explorar mais o tema, pois há a oportunidade do entrevistador explorar as respostas dos participantes, permitindo um diálogo mais aprofundado. Por ser mais flexível possibilita ao pesquisador conduzir a entrevista por caminhos mais frutíferos (VILELAS, 2009).

2.4 Análise e tratamento dos dados

Os dados das entrevistas foram organizados e analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo temático categorial proposto por Bardin (1977). As etapas foram as seguintes: pré análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação. Foram identificados três temas, a saber: Influência do curso de formação inicial na prática; Descrição do processo para aquisição da leitura; e Relato da prática de ensino de leitura e escrita.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

TEMA 1: Influência do curso de formação inicial na prática

Esse tema compreende duas categorias: contribuiu/ajuda e relação entre teoria e prática.

Na primeira categoria (contribui/ajuda) nove professores disseram que o curso de formação inicial contribuiu ou ajudou na prática e apenas dois responderam que a teoria é diferente da prática.

As professoras comentaram sobre a grade dos cursos de Pedagogia, apontando pontos positivos e negativos das disciplinas estudadas, uma das colocações que se destacaram em relação a isso foi o da professora P2, quando ela diz que:

“(...) na faculdade a gente não é preparada para trabalhar em uma entidade filantrópica, é diferente trabalhar em uma prefeitura, em uma empresa privada, é uma outra realidade, ai a gente vai se adaptando”.

Perante essa diversidade de alunos e situações de ensino apresentadas pelas professoras, foi notado que muitas buscam o curso de especialização como uma opção para auxiliar na prática e para conhecer mais sobre algum assunto específico que a prática apresentou, elas aponta sobre a importância de continuar estudando, como relata P3:

“a Educação Especial tem que sempre buscar (...)estar sempre lendo, estudando, buscando cursos, criando (...) nisso a especialização ajudou”.

Pimenta (1999) nos apresenta que existem três tipos de saberes da docência:

a experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos, etc. assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

TEMA 2: Descrição do processo para aquisição da leitura

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita está inserido no conjunto das capacidades cognitivas que por sua vez são capacidades estruturadas e organizadas em um sistema cognitivo que sustenta o processo de aprendizagem dessas habilidades. Segundo Vygotsky (2000), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende e aquele que ensina e a relação entre eles.

As respostas das professoras foram divididas em sete categorias: maturidade, partir do concreto; influência família/meio; pré requisito; coordenação motora; discriminação auditiva; assimilação/acomodação.

A professora P1 relata que:

“tem que estar maduro, preparado. Aprender as cores, começar com as vogais e depois ir juntando, é um amadurecimento em todos os aspectos.

Para Katims (1991) é indispensável que o aluno conheça e compreenda o sistema alfabético, decodifique as representações gráficas do som (fonema), domine progressivamente o código ortográfico e constitua um léxico ortográfico, principais aquisições que o aprendiz deve fazer durante seu percurso para tornar-se capaz de dominar (com competência) as habilidades de ler e escrever.

A professora P6 comenta sobre as fases dizendo que:

“Acho que são fases pré silábico, começa com letras, palavras, frases, textos pequenos, começa interpretar, fazer ditado, mas tem que começar da coordenação motora, conceitos como em cima em baixo, entre outros.

A professora P11 responde que:

“o processo de aquisição da leitura e escrita inicia antes das crianças frequentar a escola, quando começa a ter contato com algo impresso em casa. A criança vai pensando sobre a escrita e formulando hipóteses.

Habilidades ligadas a percepção (discriminação visual, discriminação de sons, coordenação entre a visão e os movimentos da mão) bem como motricidade (coordenação motora, esquema corporal e orientação espacial) são necessárias para as crianças aprender a ler e escrever. Ferreiro e Teberosky (1987) indicam três princípios que norteiam como as crianças se relacionam com essas habilidades:

A leitura não é decodificação de grafia em sons.

A escrita não é cópia de modelos.

Os progressos na aprendizagem da leitura e da escrita não podem ser vistos como avanços na decodificação.

Para Ferreiro e Teberosky (1986), a aprendizagem é um processo de construção, o qual se origina no interior do indivíduo através da interação com o meio, na busca da compreensão de como acontece a escrita, a criança faz várias tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios com os quais deve se familiarizar o professor que está trabalhando no processo de alfabetização.

TEMA3 : Relato da prática de ensino de leitura e escrita

Esse tema foi dividido em sete categorias ilustrando os métodos e teorias seguidos pelas professoras para trabalhar com o ensino de leitura e escrita dentro da APAE. As professoras disseram que utilizam vários métodos/teorias e que isto facilita o trabalho, porque seguir uma vertente muitas vezes não é possível atingir a todos. Disseram também que gostam de trabalhar atividades variadas, dando ênfase maior para as atividades mais práticas, ou lúdicas.

Nove professoras relataram que trabalham com pré requisitos como: conhecer as cores, posição (em cima em baixo, fora dentro), lateralidade, e que consideram essas atividades fundamentais para preparar o aluno para a alfabetização de fato. Cinco professoras descreveram que começam o processo de alfabetização com as vogais, trabalhando primeiro o reconhecimento e o som de cada vogal, fazendo listas de palavras e figuras que inicial com a vogal trabalhada, e, após esse trabalho com as vogais de correspondência grafema/fonema as professoras vão inserindo atividades com as vogais no meio das palavras.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas práticas realizadas pelos professores são atividades mecânicas, sem um objetivo claro. Percebe-se que muitas vezes o professor não reflete sobre o processo de ensino e de aprendizagem repetindo ações realizadas por outros professores sem saber em que tais ações poderão contribuir para o desenvolvimento do aluno. É importante o professor reconhecer que os conhecimentos prévios como lateralidade, coordenação, entre outros otimizam a aprendizagem do aluno em relação a leitura e escrita seja no Ensino regular ou na Educação Especial como é o caso do presente trabalho.

É preciso criar oportunidades às crianças, estratégias e experiências para que sejam alfabetizadas de modo prazeroso, rico em desafios, em possibilidades, com significado para elas, diferente daquele “que se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras”, que o professor reconheça a importância dessa etapa de ensino e favoreça e estimule as competências e habilidades.

É necessário rever a formação do professor em nosso país, visto que caminhamos para uma educação inclusiva, mas que, mesmo os professores que trabalham com o ensino especializado dos alunos com deficiência intelectual não têm conhecimento específico sobre a deficiência e o processo de ensino desses alunos. necessário rever além da formação a atuação da academia perante a realidade da educação, os trabalhos realizados (teses, dissertações), precisam chegar até a escola e a formação do professor para que assim, possa contribuir para uma prática mais efetiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição 70. Lisboa, 1977.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

FERREIRO, Emilia; PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 3^a ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREITAS, S. N. (Org). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria. Ed. UFSM, 2005.

GOMES, A. L. L. **Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração**. Fortaleza, 2001. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará, 2001.

IDE, S. **Itinerário de uma experiência: a construção de conhecimento de crianças deficientes mentais portadoras de Síndrome de Down e suas interações no contexto escolar comum**. 1993. 292f. Tese (Livre Docência) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1993.

JATOBÁ, C. M. R. **Eles Conseguem: estudo sobre alfabetização em crianças com síndrome de**

Down.Natal, 1995. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1995.

KATIMS, D. S. Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlightis and contemporany analysis.In: **Education and training in mental retardation and Developmental Disabilities**, p. 3-15, 2000.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKI L.S.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10^a. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

ROLDÃO,M. **Estratégias de ensino**: o saber e o agir do professor. Fundação Manuel Leão, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000;

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008;

VILELAS, J. **O processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo. 2009.

ABORDAGEM TEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIA DA NATUREZA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA BACHELARDIANA

Marinês Verônica Ferreira

Universidade Federal de Santa Catarina,
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis -
Santa Catarina.

Cristiane Muenchen

Universidade Federal de Santa Maria,
Professora, Orientadora, Pesquisadora no
Programa de Pós-Graduação Educação em
Ciências: Química da Vida e Saúde, Santa Maria
– Rio Grande do Sul.

Carlos Alberto Marques

Universidade Federal de Santa Catarina,
Professor, Orientador e Pesquisador do Programa
de Pós-Graduação Educação Científica e
Tecnológica, Florianópolis - Santa Catarina.

foi restrita a categoria Formação inicial de professores: dificuldades no desenvolvimento de intervenções curriculares. O processo de análise seguiu as premissas da Análise Textual Discursiva. No processo de análise propõe-se olhar para a formação inicial do professor relacionando a epistemologia de Bachelard, juntamente buscando discutir os obstáculos didáticos sinalizados pelos mesmos. Ao final, tenta-se fazer algumas considerações com relação às falas dos professores e ao sistema de ensino que vigora nos espaços escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem Temática; Intervenção curricular; Formação Inicial.

ABSTRACT: With the present work, it is proposed some reflections and deepening related to the initial training course, from the reconstruction of structured curricula through the thematic approach in Natural Sciences from the epistemology of Bachelard. The material analyzed was obtained from the research corpus of the Postgraduate Program in Science Education: Chemistry of Life and Health-UFSM. In this dissertation thirteen teachers participated in the Natural Sciences area, who worked in the High School of four State Schools in Santa Maria / RS in the year 2014. The analysis was restricted to the category Initial teacher training: difficulties in the development of curricular interventions. The analysis process followed

RESUMO: Com o presente trabalho, propõe-se algumas reflexões e aprofundamentos relacionados ao curso de formação inicial, a partir de reconstrução de currículos estruturados mediante a abordagem temática em Ciências da Natureza a partir da epistemologia de Bachelard. O material analisado foi obtido do *córpus* de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde-UFSM. Nesta dissertação participaram treze professores da área de Ciências Naturais, que atuavam no Ensino Médio de quatro Escolas Estaduais em Santa Maria/RS no ano de 2014. A análise realizada

the premises of Discursive Textual Analysis. In the process of analysis it is proposed to look at the initial formation of the teacher relating the epistemology of Bachelard, together seeking to discuss the didactic obstacles signaled by them. At the end, we try to make some considerations regarding the statements of the teachers and the system of education that prevails in the school spaces.

KEYWORDS: Thematic Approach; Curricular intervention; Initial formation.

INTRODUÇÃO E REFERENCIAL TEÓRICO

O título deste trabalho traz evidencias sobre o que se propõe discutir em seu decorrer, que são lacunas na formação docente que acabam sendo interiorizadas como barreiras para pensar e conceber currículos, sendo sinalizações apontadas por diferentes autores (FERREIRA, 2016; CENTA, 2015; ARAÚJO, 2015).

Após o processo de formação inicial dos cursos de licenciatura na área de Ciências Exatas, espera-se que este docente tenha construído tanto competências como comprometimento social. Por ser compreendido que, a partir da prática educativa, que tem função do desenvolvimento pessoal e social, em seu escopo, não cabe mais apenas a preocupação com o informativo, mas, o formativo passa a ser o principal objetivo.

Para se possibilitar esse tipo de formação, se faz necessário, pensar práticas docentes que possibilitem aos alunos um pensamento crítico. Ou seja, a instrumentalização do futuro professor para compreender e conceber currículos, incentivando a criatividade e novas experiências. Como resultado desse processo formativo, que se tenha proporcionado a participação e a reflexão dos variados espaços formativos, fazendo com que percebam-se sujeito desse processo. Com tais ações espera-se contribuir tanto na inserção social, como na construção da cidadania, assim como, no fazer docente.

Com isso, entende-se possibilitar formas do Licenciando ingressar na carreira de professor tendo desenvolvido competências em uma determinada área de conhecimento, domínio pedagógico e reconhecimento da sua profissão na dimensão política. Todavia, embasado dos conhecimentos básicos da área, necessários à sua prática, assim como seu envolvimento no conceito de ensino aprendizagem, integrando as diferentes dimensões que se fazem necessário à construção do conhecimento. Também, acessível e aberto a novas experiências e ao trabalho interdisciplinar. Contudo, disposto às discussões relacionadas a aspectos políticos e éticos da profissão e do seu exercício na sociedade, de forma que possam se posicionar como cidadãos, políticos e profissionais comprometidos com a sociedade que constituem.

No entanto, estaria sendo possibilitadas aproximações ao proposto pela Abordagem Temática. A perspectiva da Abordagem Temática se constitui a partir principalmente da obra “Pedagogia do Oprimido” que tem como proposta a transposição

da concepção freireana para a educação formal. Esta perspectiva de reestruturação curricular rompe com o currículo tradicional que está baseado apenas na abordagem de conceitos. Por isso, conforme Delizoicov, Angotti e Pernanbuco (2011), o aspecto mais importante, nesta perspectiva, é a nova relação entre o currículo e a comunidade escolar, uma vez que o currículo passa a ser estruturado a partir de temas, bem como o planejamento didático-pedagógico dos educadores.

Conforme sinalizado pelos documentos orientadores do sistema escolar (BRASIL, 2013), é necessário a relação dos conteúdos ao contexto dos estudantes, por entenderem que o ensino descontextualizado, estruturado de forma a acumular informações nos alunos, não traz resultados positivos na formação deles, por não apresentar significado aos conceitos que são estudados nas escolas.

A estruturação curricular pautada na educação freireana não abrange somente os conteúdos, mas a realidade do aluno, a sociedade, o país e o mundo da qual ele faz parte. Visa romper com a concepção de neutralidade na educação que, sendo a educação um ato político, esta tem intencionalidade e, por isso, jamais será neutra. Em consonância com Bloor (2009) que discute, a construção do conhecimento como processo histórico e produto das diferentes relações entre sociedade e ciência, criticando a visão teleológica do conhecimento. Um currículo estruturado em consonância à perspectiva da Abordagem Temática possibilita a educação estar contribuindo para reforçar um projeto de sociedade já existente ou para construir um novo projeto.

Portanto, neste contexto discutido, torna-se relevante trazer a discussão os desafios da transposição didática (Bachelard, 1996). Este autor nos possibilita entender, a necessidade da transposição didática, para então ser dado acesso ao conhecimento científico para o aluno.

Neste caso, cabe ao professor desenvolver formas e metodologias de levar esse conhecimento ao aluno de maneira que ele consiga fazer relação com o seu mundo, e construa o seu conhecimento.

Nesta relação, é que permeia a função do professor, orientar o processo entre o conhecimento do senso comum do aluno e a construção do conhecimento científico, mediado pelo objeto do ensino. Sendo esse processo de ruptura fundamental na construção do conhecimento pelo aluno. Demo (2004) reforça esse olhar de que, “ser o professor é cuidar que o aluno aprenda”, ao invés de ser alguém treinado para ensinar, sendo isso possível de ser compreendido ao momento em que o educador se perceber um eterno aprendiz. Assim, perceberá formas de tornar seu aluno também um aprendiz.

Para Bachelard (1996), são intimamente importantes a relação da escola e do ensino para oportunizar percepções com relação a ciência tornar-se social. E, essa socialização tem na escola o espaço para se desenvolver. O mesmo autor traz para discussão os obstáculos epistemológicos, que caracterizam-se como aspectos, fenômenos e situações que acontecem no ato de conhecer, causando estagnações ou a não compreensão durante o processo do desenvolvimento do conhecimento e

encontram-se dentro do próprio ato e externo a ele.

Com isso, percebe-se a necessidade de se conhecer os obstáculos para então promover uma possível superação. Considerando na prática educacional a superação dos obstáculos como condição para o desenvolvimento do conhecimento.

A partir da epistemologia de Bachelard comprehende-se que o conhecimento é uma reconstrução, que ocorre através de um processo dialógico entre professor e aluno, sendo construído conjuntamente. Nesta perspectiva, é compreendido que a aprendizagem não acontece pelo acúmulo de informações, mas a partir de problematizações que levam o aluno a buscar e construir respostas.

Nesse aspecto perpassa a responsabilidade na formação inicial dos professores. Sendo esta etapa responsável por contribuir e fornecer subsídios para o seu desenvolvimento enquanto sujeito também em construção, entendendo o conhecimento como uma reconstrução constante e que, no espaço escolar se faz de forma conjunta.

Desta forma cabe ao professor identificar e superar os obstáculos didáticos, por compreendê-los como limites a sua prática e a formação de sujeitos críticos, sendo este seu objetivo como formador.

Como isso se demonstra a relevância deste trabalho ao ter como objetivo, analisar proposições da formação inicial de professores de Ciências Naturais que acabam sendo interiorizadas como barreiras para pensar e conceber currículos na perspectiva da Abordagem Temática a luz da epistemologia bachelardiana.

METODOLOGIA

Destaca-se que a reflexão que ora apresentamos está sendo desenvolvida a luz das discussões da disciplina de Epistemologia do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT/UFSC), que foi desenvolvida no segundo semestre do ano de 2016. Em função do que foi proposto como produto do conhecimento construído neste período, me desafiei a fazer uma nova releitura da categoria, Formação inicial de professores: dificuldades no desenvolvimento de intervenções curriculares (FERREIRA, 2016).

Na pesquisa que originou a dissertação intitulada: Intervenções Curriculares estruturadas a partir da Abordagem Temática: desafios e potencialidades, a autora analisou as falas de professores que participaram das intervenções curriculares na perspectiva da Abordagem Temática em Escolas Estaduais de Santa Maria/ RS.

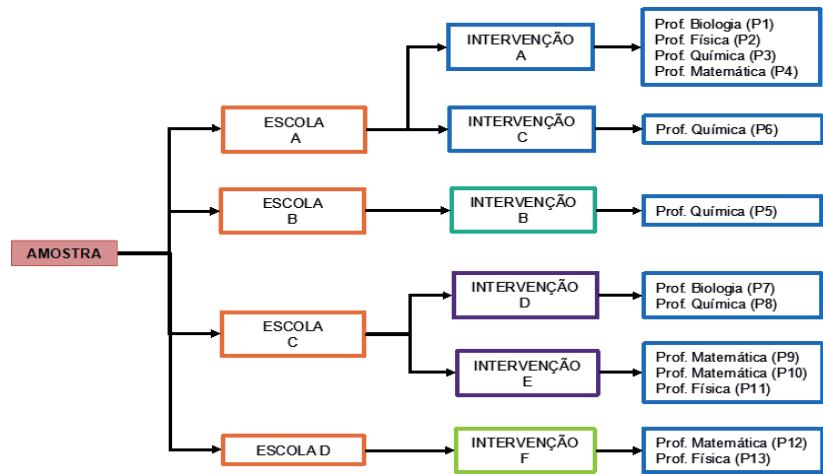


Figura 1. Representação sintetizada da amostra da pesquisa

O processo de análise realizado por Ferreira (2016) guiou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003; MORAES, GALLIAZZI, 2013), sendo o mesmo seguido neste trabalho.

Segundo Moraes e Galiazzi (2006), a ATD é descrita como:

[...] um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos. (2006, p. 118).

Com a unitarização das falas dos professores obteve-se as unidades de significado. Das unidades significativas geradas das falas dos professores sobre a formação inicial dos professores que participaram de intervenções curriculares na perspectiva da Abordagem Temática propõe-se perceber relações/aproximações com os referenciais epistemológicos de Bachelard (1996), que serão apresentados na sequência.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Conforme Ferreira (2016) na constituição da amostra considerou-se professores que haviam participado de intervenções curriculares na perspectiva da Abordagem Temática no Ensino de Ciências Naturais em Escolas Estaduais de Santa Maria/RS.

A mesma sinaliza a partir de Delizoicov (1991) a estruturação curricular baseada em temas. Sendo que esta perspectiva possibilita ao educador aproximar-se da realidade do educando, desta forma terá aproximação com situações relevantes ao aluno e assim poderá basear-se nelas na organização do seu fazer pedagógico e na estruturação curricular.

No entanto, os professores se colocam em situação de despreparo para atuar nesta perspectiva, “eu não me sinto em condições com esse modelo por temas, eu não me sinto preparada, não tive essa formação [...]”(P1). Ou seja, os professores apontam um abismo entre a formação universitária e o fazer didático pedagógico que terão que desenvolver como professores. Isso pode estar relacionado ao tipo de formação inicial, a qual os professores são submetidos, sendo muitas vezes treinados a repetirem o mesmo discurso, qual foram submetidos. Ao serem desafiados a construírem currículos ou deixar a posição de transmissores de conceitos sentem-se imobilizados (AULER, AULER, 2015).

Nesse sentido, a universidade reforça um tipo de ensino na escola, qual o aluno não percebe significado. O aluno pouca relação percebe entre o que estuda e seu mundo, ou algumas vezes são limitadas, refletindo há pouca contribuição da escola na formação do espírito científico do aluno, por reproduzir conceitos sem significado para a vida do educando. Para Bachelard (1996, p. 35) é “[...] do espírito científico da escola retemos os fatos, esquecemos as razões e é assim que a cultura geral fica entregue ao empirismo da memória”.

Barreto contribui dizendo que,

Critérios postos pelo sistema educativo como verdades, acaba empobrecendo todo o trabalho de construção do conhecimento e o processo de formação do espírito científico, contrariando a proposta bachelardiana, segundo a qual, ‘o espírito científico tem de si formar deformando-se’. (BARRETO, 2002, p. 127).

O professor entender-se como transmissor de conceitos é um obstáculo a ser transposto. No entanto transpor este obstáculo é uma etapa ainda mais longa a ser percorrida. “É necessário compreende-lo para o aprender” Bachelard (1996, p. 35) ou seja, é necessário compreender as colocações dos professores como obstáculos para poder superá-las.

Essa visão impotente é percebida em vários momentos, por exemplo, quando explicitam que, “Na faculdade o que tu tens são disciplinas, eles não desenvolvem essa perspectiva de ensino [...]” (P3). Ou seja, novamente reforça a ideia de que o professor durante sua formação é moldado a repetir o discurso dos mestres, sem pensar sobre o mesmo, ou na transposição desses conceitos ao aluno. Desta forma, compreende-se o professor em dois extremos, a de aluno, a julgar suas formações e a de professor, ao repetir a mesma (SANTOS, 2010).

Conforme defendido por Freire (1987), na perspectiva da estruturação curricular por temas a relação educador-educando é de forma horizontalizada, onde juntos se

posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. Assim, a relação de autoridade não é imposta, prevalecendo a construção de forma conjunta.

Os professores também citam exemplos de como acontece o processo de formação inicial, e relacionam ao que posteriormente irão desenvolver em sala de aula,

[...] integral, derivada, limites e coisas assim, a gente pode até ensinar, mas não tem porque e, é o que mais a gente trabalha que é para desenvolver o raciocínio, então tu fica lá vendo umas coisas complicadíssimas e no dia-a-dia tu não vai usar aquilo, vai precisar o básico do básico, e fica te enrolando todo, não teve um ensinamento adequado. (P4)

A Abordagem Temática por ser uma perspectiva que parte da realidade do aluno, possibilita ao educando o direito de expor suas concepções a partir das problematizações. Deste modo, defende-se a construção do conhecimento científico a partir dos conhecimentos prévios dos educandos. Sendo este, também um desafio aos professores. Ao compreender a epistemologia bachelardiana, se entende que entre as certezas cotidianas e o conhecimento científico há um grande caminho a ser percorrido, para então ser superado os conhecimentos do senso comum. Sendo isso possível a partir da ruptura entre conhecimento comum, vulgar e o conhecimento científico. Porém, esse processo precisa ser orientado para que se efetive, por demandar, por exemplo, da modificação da linguagem, imagens que foram sendo adquiridos ao passar do tempo, para se ter uma aproximação do conhecimento efetivo.

Assim, Abordagem Temática exige níveis de conhecimento do professor que auxiliarão o processo de rupturas entre o conhecimento superficial e o científico, sendo este um obstáculo ao professor. No entanto, deverá o professor superar este obstáculo para orientar o aluno de maneira segura, como por exemplo, construir problematizações. Ou seja, o professor precisa entender a diferença entre perguntar e problematizar. Segundo Bachelard (1996) todo conhecimento dá resposta a uma questão, desta forma é entendido que o problema dá vida ao conhecimento científico, assim, se não houver uma problematização não poderá haver conhecimento científico. Nada é dado. Tudo é construído a partir de problemas do mundo real.

Os professores também sinalizam que:

Isso aí é um abismo entre tudo, né, a minha formação é conteudista [...], tu tem que trabalhar o conteúdo, vinham os coordenadores de disciplinas, olha tu tá atrasado no conteúdo, esse trimestre tu já tem que estar dando tal coisa. (P4)

[...] a gente tinha as disciplinas específicas da química, totalmente duras de química, de física, de matemática, algumas de biologia, depois tinha as disciplinas de educação separadas as teorias. [...]mas digo, um buraco, no sentido de a educação daqui e a específica dali então não há uma integração. (P 6)

A partir da epistemologia de Bachelard (1996), podem-se compreender as colocações dos professores, a perspectiva da Abordagem Temática desconstrói o engessamento do sistema de ensino contemporâneo. Ou seja, as dificuldades

apontadas se devem por haver uma desconstrução do mecanicismo, da visão de ciências como espetáculo, da análise fragmentada, da redução que gera o simplismo, e da formulação de conceitos deturpados das ciências, sendo esse o processo de ensino que os professores se referem (BACHELARD, 1996).

Os discursos dos professores sinalizam maior aproximação universidade/escola: “[...] a universidade tem que participar mais das escolas [...]. Os professores sentem que a universidade conhece pouco a realidade da escola, de certa forma “colonializa” a escola básica (SANTOS, 2010). Podendo ser entendido que ambas ocupam hemisférios opostos. E, neste contexto os saberes acabam por tornar-se polêmicos e não se encaixam, o que é estudado na universidade não é compreendido como conhecimento a ser abordado na escola básica. Tanto que os professores criticam não perceberem relação, entre os conceitos estudados na universidade e, os que precisam desenvolver nas escolas.

Da mesma forma, os professores sinalizam, “a nossa formação pedagógica ela tinha que ser repensada dentro da universidade para que os alunos consigam sair daqui, com pelo menos o mínimo necessário [...]” (P8). A fala do professor denuncia a formação de natureza técnico-instrumental, formando a concepção fragmentada da docência. Acrescentam que,

[...] a universidade deveria começar olhando para os seus cursos de formação e tentar formar o professor para a realidade que temos aqui nas escolas, vejo que a universidade nos cobra de algo que ela mesma não consegue fazer, as dificuldades que temos são lacunas deixadas pela nossa formação inicial. (P12)

A partir de tais colocações feitas pelos professores percebe-se que vigora o pensamento moderno ocidental, ou seja, um pensamento excludente em sua hegemonia, que suprime e opõe-se a outras versões epistemológicas. Ou seja, vigora a negação de uma parte da humanidade, que nesse caso está relacionada a realidade do professor da educação básica, para que continue a vigorar a constituição de outra humanidade que se firma enquanto universal (SANTOS, 2010), que neste caso pode ser comparada a realidade universitária.

Santos (2010) denuncia, enquanto a epistemologia dominante está inserida no contexto, provocando a diferença, como citado, entre a universidade e a escola básica, estará se comprometendo o acesso ao conhecimento de forma igualitária. Da mesma forma, comprometendo a estruturação de um currículo que parte de problematização sociais e políticas locais como é a concepção da Abordagem Temática. A partir da ideia: todos têm direito ao acesso ao mesmo conhecimento, incorporam ao discurso a necessidade de um currículo mínimo. Sendo imposto um tipo de conhecimento que desconsidera as diferentes realidades e culturas, assim como as diferentes epistemologias.

Pode-se questionar a quem serve esta forma de organização curricular e, a sensação de não pertencimento entre a Escola Básica e a Universidade? Assim como,

a propagação de que a estruturação curricular na perspectiva da Abordagem Temática os conhecimentos científicos não são evidenciados no processo?

No entanto, a perspectiva da Abordagem Temática deixa evidente a necessidade dos conteúdos como meios necessários para compreensão dos fenômenos científicos. Da mesma forma a necessidade do professor transpor os conhecimentos construídos da formação inicial para o Ensino nos outros níveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que, devido ao processo de globalização ser entendido de forma hegemônica, a educação passa a ser um dos principais instrumentos a contribuir para essa efetivação. Sendo entendida e tratada por práticas conservadoras, como mercadoria, ignorando assim aspectos formativos.

Sobre isso, parece conflituoso pensar uma educação crítica, humanizadora, que considera o educando o sujeito de todo o processo educacional. Ainda, propondo uma organização e orientação curricular a partir de situações ou problemas sociopolíticos locais. Sendo essas aproximações, entre as propostas da Abordagem Temática, a Epistemologia de Bachelard discutidas no decorrer do trabalho. Considera-se nestas perspectivas o olhar para a realidade do sujeito, e através de problematizações potencializar a construção do conhecimento. Sendo este conhecimento necessário na compreensão e modificação dessa realidade.

No entanto, a formação inicial de professores aparece como possibilidade a oportunizar, ou reforçar esse movimento de mudança no sistema de ensino. Conforme foi possível perceber, os professores denunciam a necessidade de ser repensada a formação inicial. Sendo apontadas nesse sentido, falta de conexão entre o que é aprendido e o que irão ensinar, e, a insegurança para assumirem-se concebedores de currículos. Ou seja, os professores ao se colocarem na posição de alunos denunciam um tipo de ensino, no entanto, quando na situação de professores demonstram-se imobilizados, para modificá-lo. Isso pode ser em função do engessamento do sistema tradicional de ensino que vigora no país.

Da mesma forma denunciam a existência de um abismo entre escola e universidade, consequência também do mesmo sistema educacional que segmenta, departamentaliza e fragmenta o conhecimento, dimensões contrárias ao defendido com a reestruturação curricular na perspectiva da Abordagem Temática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Laís Baldissarelli de. **Os três momentos pedagógicos como estruturantes de currículo.** 2015, 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

AULER, Neiva Maria Frizon, AULER, Décio. (org.) **Concepção e execução de currículo no processo formativo de licenciandos do PIBID**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto. 1996.

BARRETO, Maria da Conceição. Pedagogia da ruptura: o conhecimento como processo descontínuo. In: **Rev. Ideação** - número dedicado a Gaston Bachelard (Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Filosofia), Feira de Santana, n. 9, p. 125-142, 2002.

BLOOR, David. **Conhecimento e imaginário social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CENTA, Fernanda Gall. Arroio Cadena: Cartão postal de Santa Maria?: Possibilidades e desafios em uma reorientação curricular na perspectiva da abordagem temática. 2015. 203 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

DELIZOICOV, Demétrio. Conhecimento, Tensões e Transições. 1991, 214 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 1991.

_____, ANGOTTI, José André. PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Ser Professor é cuidar que o Aluno Aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERREIRA, Marinês Verônica. Intervenções Curriculares Estruturadas a partir da Abordagem de Temas: desafios e potencialidades. 2016. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação: Bauru, SP, v. 9; n. 2; p. 191-210; 2003.

_____. GALIAZZI, Maria do Carmo. ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

_____. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

MOREIRA, Marco Antonio, MASSONI, Neusa Teresinha. **Conjunto de pequenas monografias sobre epistemologias do século XX com o objetivo de subsidiar epistemologicamente o professor pesquisador, em particular na área de ciências**. Porto Alegre. 2016.

SANTOS, Boaventura Sousa, MENESSES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Almedina S.A. 2010.

COACHING EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

Andressa Savoldi de Melo

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
– ISERJ

Rio de Janeiro – RJ

we defined who the educational coach is and identified the interface between Educational theory and Coaching theory.

KEYWORDS: School management. Coaching. Educational Coaching.

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo mostrar a importância do processo de *Coaching* na gestão escolar, conceituando o que é *Coaching* Educacional, suas possibilidades de aplicação e seus benefícios. Abordou-se questões da gestão escolar, de *Coaching*, o que é e suas ferramentas, introdução ao *Coaching* Educacional, mostrando suas finalidades, metodologias do *Coach* e a possibilidade de uma potencialização da gestão escolar. Finalmente, definiu-se quem é o *Coach* Educacional e buscou-se identificar níveis de comunicação entre os teóricos da Educação e os teóricos de *Coaching*.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Escolar. *Coaching*. *Coaching Educacional*.

ABSTRACT: This work aims at showing the importance of *Coaching* in School Management change and improvement. By understanding its concept, its tools and steps, one can understand how it can affect School Management. We also show its objectives and methodologies to achieve the desired improvement. Finally,

1 | INTRODUÇÃO

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) divulgou, no dia 13 de maio de 2015, um ranking mundial de qualidade de educação onde o Brasil ocupava a 60^a posição entre os 76 países avaliados. Isto revela que a educação brasileira não está boa. Claro que, se olharmos a História da Educação desde os primórdios com a chegada dos Jesuítas, parece que nunca esteve melhor. Todavia, ainda não está boa. O “se tornar boa” é um processo no qual estamos lutando para que aconteça de forma crescente e contínua. No entanto, é possível melhorar a educação? É utópico pensar atingir uma educação ideal?

Especialistas ouvidos pelo G1 (portal de notícias brasileiro mantido pela Globo.com) afirmaram que, para melhorar a qualidade da educação brasileira, é preciso investir na formação e valorização do professor, e o que são os professores senão gestores do conhecimento?

Acredito que a chave para abrir a porta do sucesso educacional está na gestão. Para melhorar a educação é preciso primeiro melhorar a gestão. A questão é, como melhorar a gestão? Como melhorar a capacidade de gerir dos educadores?

Existe um sistema chamado *Coaching*, muito utilizado na Administração para capacitação humana. É uma das melhores metodologias de desenvolvimento existentes na atualidade, pois produz grandes e efetivos resultados. Por que, então, não o utilizar na Educação ou inseri-lo no contexto escolar? Seria o *Coaching* uma possibilidade de produzir novos e melhores resultados em gestão?

Em *Self Coaching: o poder do autoconhecimento*, Paulino (2013:16) diz que:

O *Coaching* é utilizado para diversas finalidades, tais como, treinamento de equipes, desenvolvimento da liderança (*Leader Coach*), auxílio na automotivação, superação de bloqueios, despertar habilidades corporativas, profissionais e mudar o estilo de vida.

Mudar, eis a palavra. Se não está bom como está, é porque nem tudo que era possível ser feito foi feito. O que é preciso mudar? Quem sabe, renovar o estilo de gerir? De que forma? Inovando, buscando novos meios, alternativas, possibilidades.

É necessário lembrar que o educador, o gestor, o diretor, antes de ser educador, gestor, diretor, é humano e, como humano, passa por incertezas, inseguranças, angústias, doenças que podem influenciar negativamente ou interferir na sua capacidade de liderar e gerir. É preciso estar preparado para contratemplos através de um potencial plenamente desenvolvido, ademais estaremos fadados ao fracasso. Potencializar a gestão é desenvolver plenamente o potencial dos líderes, dos gestores de conhecimento!

Nas empresas o processo de *Coaching* é utilizado principalmente para se desenvolver competências de liderança nos profissionais. *Coach* é uma palavra inglesa, mas de origem húngara (*kocsi*). Significa originalmente “carruagem”, porém, no contexto aqui explorado, trata-se do técnico ou treinador de profissionais. O decurso de *Coaching* (nome do processo, que significa literalmente “treinamento” em inglês), que é conduzido pelo *Coach* (profissional que conduz o processo de desenvolvimento), visa auxiliar o *Coachee* (nome que se dá ao cliente que contrata o *Coach*) a definir metas e objetivos de curto, médio e longo prazo, que serão acompanhados e analisados no decorrer do tempo para avaliar os progressos. Quem se candidata ao *Coaching* é designado *Coachable* (treinável).

Para refletir sobre a utilidade do *Coaching* na Educação, é indispensável antes entender ou questionar: a mudança de paradigma, o que é a gestão educacional e escolar, qual a sua função, como se dá a sua organização, quais seus fundamentos de liderança e quais os principais enfrentamentos dos gestores na atualidade? Compreendendo o funcionamento da base do sistema educacional, detectando suas falhas mais comuns, poderíamos ser capazes de visualizar o benefício do processo de *Coaching*, que é justamente uma poderosa metodologia voltada para o desenvolvimento

de habilidades e competências.

Assim, o objetivo primordial deste estudo é mostrar a importância do *Coaching* na gestão escolar. A fim de alcançar esse objetivo, proponho:

- Investigar as principais ferramentas do *Coaching*;
- Descobrir possíveis formas de adequá-las à Gestão Escolar;
- Aprofundar os estudos sobre *Coaching* Educacional.

É de suma importância para o Brasil, que nós, como educadores, pensemos a educação, que reflitamos sobre novas formas de gerir ou de potencializar essa gestão a fim de melhorar a educação ou torná-la satisfatória.

2 | ADMINISTRAÇÃO / A GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR

A administração se distingue da gestão educacional, uma vez que é uma dimensão da gestão e, por tanto, do fazer de gestores. É função do gestor administrar, administrar tempo, recursos, pessoas.

Vitor Henrique Paro (2012:25), afirma que:

[...] A administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. [...] Ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos. [...] Porque se propõe objetivos, o homem precisa utilizar racionalmente os meios de que dispõe para realiza-los. A atividade administrativa é, então, não apenas exclusiva mas também necessária à vida do homem.

Percebe-se que a administração, tão necessária à vida humana, tem limitações das quais a gestão supre, pois é esta que estabelece objetivos e visa concretizá-los. A gestão é mais vasta, dentro da gestão tem a administração, a direção, a coordenação e outros atributos. Gestão é uma ação ligada ao *decidir e fazer*. Conforme Libâneo (2015:88):

Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominam gestão. [...] A gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. [...] A direção é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos.

O conceito de gestão abarca dimensões de relacionamento humano e a complexidade dos relacionamentos presentes no ambiente escolar. Como reitera Heloisa Lück (2015:34, apud MORIN, 1985; CAPRA, 1993):

O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto.

É consequência de uma mudança de paradigma que, segundo Lück (2015:34, apud KUHN, 1982), resulta “[...] de visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade”, “a gestão aparece, pois, como superação das limitações do conceito de administração.”. O padrão mudou e é um reflexo da escola como um todo a fim de atender às novas demandas educacionais e sua complexidade.

2.1 A gestão educacional e escolar

Quando se fala em gestão educacional e escolar há uma diferença, pois, a educacional é ampla, refere-se a todo sistema de educação do país, enquanto a escolar é correspondente à gestão de cada escola em particular. Heloisa Lück (2015:15 e 16) ressalta que:

A gestão educacional, em caráter amplo e abrangente, do sistema de ensino, e a gestão escolar, referente à escola, constituem-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade de ensino. Isso porque é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto. Porém, é importante ter em mente que é uma área-meio e não um fim em si mesma. Em vista disso, o necessário reforço que se dá à gestão visa, em última instância, a melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela gestão se desqualifica e perde a razão de ser. Em suma, aperfeiçoa-se e qualifica-se a gestão para maximizar as oportunidades de formação de aprendizagem dos alunos. A boa gestão é, pois, identificada, em última instância, por esses resultados.

Vê-se que, quando há uma melhoria da aprendizagem dos alunos e de sua formação, a gestão é qualificada, assim sendo, tem desempenhado bem a sua função. É papel dos gestores promover uma formação com qualidade, porém, sem uma gestão capacitada torna-se distante tal resultado. Como, pois, qualificar essa gestão?

Lück (2015:35 e 36) diz que:

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados).

É fator importante de qualificação a democracia na tomada de decisões, a autonomia, a organização e o planejamento, a participação conjunta, o autocontrole e a transparência. Não há como gerir adequadamente sem uma estrutura planejada que englobe todas essas características, pois a gestão liga-se ao ato de gerenciar (cuidar de). Dessa forma, mostra-se necessária uma estrutura arquitetada para se rumar aos efeitos objetivados.

O presente estudo tem enfoque na gestão escolar, justo porque, para melhorar a gestão educacional de todo um país, precisa-se melhorar a gestão de cada escola. Trabalhando cada parte, o todo se estabelece. Assim, será estudado de forma especial um processo que, se implantado nas escolas, trará novas reflexões aos gestores gerando tomadas de decisões mais acertadas, que ocasionará em melhores resultados.

Por fim, Lück (2015:36 e37) declara que:

A lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação. [...] Trata-se de uma orientação exercida por equipe de gestão.

Uma equipe de gestão é aquela formada para cuidar da gestão da escola, ou seja, uma equipe que a abarca, onde cada um se faz peça fundamental do processo e tem participação ativa e consciente nas tomadas de decisões. Como ressalta a colunista da Nova Escola, Rosi Rico:

Cada integrante deve saber qual sua função no grupo e levar em consideração o todo, contribuindo para um objetivo comum. No caso, o de garantir a aprendizagem dos alunos.

Várias pessoas trabalhando juntas não garante a constituição de uma equipe, o que vai garantir, além do trabalho em conjunto, é cada um conhecer a importância do seu papel para alcançar esse objetivo em comum, onde os planos são feitos para ações contínuas e pontuais.

2.2 O gestor e a sua função

O gestor da escola é *o diretor* e cabe a ele *prezar pela qualidade de ensino*. Um bom gestor irá promover parcerias entre a equipe, isto é, irá envolver professores, coordenadores, orientadores, funcionários e, quando concernente, as famílias dos alunos, no processo de tomada de decisão. Há, no entanto, uma carga enorme de responsabilidade sobre o diretor. Vitor Paro (2012:174 e 175) diz que:

O diretor se vê permanentemente colocado entre dois focos de pressão: de um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos e pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria do ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo a tais reivindicações e diante do qual o diretor deve “responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações” (PARO 2012, p.174, apud SÃO PAULO (Estado), Art.48, item II alínea a.) dele emanadas, evitando, inclusive, que as ações dos primeiros venham a representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes. [...] Em seu papel de gerente (é assim que ele é colocado diante do Estado), ele sente sobre si todo o peso de constituir-se no responsável último pelo cumprimento da lei e da ordem na escola, e tem consciência de que poderá ser punido por qualquer irregularidade que aí se verifique.

É necessário entender que uma equipe de gestão não se compõe apenas por um diretor, mas por um corpo diretivo e, quando há um déficit na equipe, uma falta de congruência, é preciso investigar a razão pela qual nem todos estão acordando, participando ou dando o melhor de si. O sucesso de um ensino de qualidade se dará pelo trabalho de um todo, quando cada parte fizer sua parte da melhor forma possível.

É nesse ponto que o profissional *Coach* se torna essencial, pois o diretor tem a maior carga de responsabilidade da escola e, como humano, muitas vezes precisa de um norte, de uma carruagem que o leve aonde ele quer chegar. Não só ele, mas todo conjunto.

2.3 A gestão e seu principal objeto

O objeto da gestão é o aluno, pois é em função da formação bem-sucedida do aluno que se estrutura toda uma gestão.

Os objetivos da escola se concretizam pela atividade docente, cuja tarefa é ensinar conteúdos que estimulem as competências dos alunos a fim de uma formação com êxito.

Libâneo (2015:91) ressalta justamente que:

A escola é uma instituição social com objetivos explícitos: o desenvolvimento das potencialidades dos alunos através de conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para constituírem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem. A tarefa básica da escola é o ensino; que se cumpre pela atividade docente. A organização escolar necessária é aquela que melhor favorece aqueles objetivos e assegura as melhores condições de realização do trabalho docente.

Acredito que a grande questão é: como tratar esse aluno de forma que ele seja motivado a aprender, a apreender os conteúdos abordados e a dar o melhor de si se a equipe gestora estiver desmotivada?

Heloisa Lück (2013:31) afirma que:

O aluno deve ser visto como o fim precípua da educação; para ele existe a escola e, por tanto, para a promoção do seu desenvolvimento devem convergir, direta ou indiretamente, todas as ações.

Vê-se que o aluno é a razão de tudo, a escola só existe por causa dele, para que ele se escolarize, desenvolva suas potencialidades, se constitua como pessoa e exerça cidadania – formar-se cidadão apto para conviver em sociedade –, pois estudar é um direito.

É preciso repensar a forma de enfrentar os problemas surgidos no ambiente escolar que atinge o corpo estudantil e o corpo docente, problemas esses que muitas vezes são trazidos da vida pessoal de cada componente. Então, como trabalhar essas questões?

O *Coaching* Educacional leva esse nome porque é um processo focado na educação, que visa atingir metas de melhoria da educação, aperfeiçoando as

potencialidades do educador e do educando, incentivando a capacidade de superação de cada indivíduo no que tange sua vida profissional e pessoal, para que ambas estejam em harmonia, com pensamentos, crenças e valores alinhados.

A intenção do *Coach* Educacional dentro da escola, atuando junto à equipe gestora (que engloba o professor), é justamente realizar um trabalho que repercuta no desejo de saber do aluno devido o profissional de ensino estar mais motivado a lecionar.

2.4 A organização escolar: uma equipe gestora e democrática

Uma boa gestão é aquela onde todos têm participação. José Carlos Libâneo (2015:89) descreve que:

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. [...] O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. [...] Portanto, um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho.

Como reitera Libâneo (2015), são a interação comunicativa, a discussão pública dos problemas e soluções, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo entre professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, que geram a autonomia da escola. A participação, no entanto, implica: os processos de organização e gestão, os procedimentos administrativos, modos adequados de fazer as coisas, a avaliação das atividades, o acompanhamento e a coordenação, assim como a cobrança das responsabilidades.

É preciso uma mínima divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos para atingir os objetivos de uma gestão democrática e participativa, tal qual o cumprimento de metas e responsabilidades decididas de forma colaborativa e compartilhada. Portanto, conforme Libâneo (2015:91):

A organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas, também, a gestão da participação, em função dos objetivos da escola.

Segundo Libâneo (2015), para que aconteça a gestão da participação é preciso uma sólida estrutura organizacional, responsabilidades muito bem definidas, posições seguras em relação às formas de assegurar relações interativas democráticas, procedimentos explícitos de tomada de decisões, formas de acompanhamento e de avaliação. Como a tarefa essencial da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante práticas pedagógico-didáticas e curriculares propiciam melhores resultados de aprendizagem dos alunos, tais características da

gestão da participação tornam-se competências próprias da direção e da coordenação pedagógica da escola.

O processo de *Coaching* ajudará a construir uma estrutura bem fundamentada onde todos façam parte e contribuam com o máximo de suas competências e potencialidades.

3 | O QUE É COACHING

Há muitas definições de *Coaching*, mas todas têm um fundamento básico: é *um processo de transformação*!

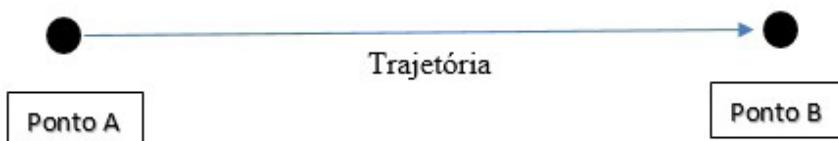
É um conjunto sequencial de procedimentos e ações que visa a atingir uma meta ou um objetivo, ou seja, um processo que gera ação em relação à meta. Por ser um processo, o *Coaching* possui procedimentos definidos: tem começo, meio e fim. Transcorre em determinado período de tempo.

Como é um sistema que busca novos entendimentos, novas alternativas e novas opções capazes de fazer com que se ampliem as realizações e conquistas do *Coachee*, contribui para promover:

- performance e excelência humana;
- poder pessoal de cada um, em nível adequado de satisfação e realização;
- transformação positiva e duradoura.

Foca-se, assim, no aumento de performance, na mudança, na transformação, na aprendizagem.

Para compreender os benefícios, o *Coachee* precisa entender o papel e as atribuições do *Coach*, o que o *Coach* faz e o que ele não faz. O sucesso depende de um bom programa de *Coaching*, de resultados, de conhecimentos, de competências.



O objetivo do *Coaching* é justamente aumentar a produtividade, a eficiência e resiliência, reduzindo o absenteísmo, desenvolvendo visão estratégica e competências a fim de atingir um ciclo de vida realizado e não continuar um ciclo fracassado. É vital avaliar os assuntos inacabados, as questões pendentes, os negócios. Trabalhar o *eu emocional* (que é a essência das emoções) e o *eu racional* (que são os valores humanos), pois é da dor mais profunda que vai surgir a melhor resposta, como todo veneno que tem um antídoto. A questão está na forma de lidar com os próprios problemas, no *como lidar*.

Em suma, é um método que cria uma trajetória de um ponto A (estado atual) a

um ponto B (estado desejado), sugerindo *como* chegar do seu ponto A ao seu ponto B, do seu estado atual ao seu estado desejado, *como* lidar com as intercorrências levando-o a refletir e agir com consciência, a tomar uma decisão que levará à ação visando atingir o objetivo estabelecido.

3.5 Fundamentos essenciais do *Coaching*

Os Fundamentos Essenciais do *Coaching* segundo o presidente do IBC, José Roberto Marques, em suas palestras, são:

1) *Autoconhecimento*, pois para criar a realidade que se quer tem que se conhecer, transformar a si mesmo, viajar para dentro de si e tentar encontrar os pontos de melhoria;

2) *Conhecer o poder do nosso Self* (intuição, cognição, razão). Cabe ressaltar que o Self 1 é o cérebro racional e o Self 2 é o cérebro emocional. Devemos conhecer o poder do consciente racional mais o consciente emocional;

3) *Honrar e respeitar sua própria história*, é na sua história e na forma de contá-la que está o seu poder. Um *auto feedback* é importante porque é sobre a essência de quem nós somos. É a história que você conta das suas fases, capítulos da vida, momentos definidores, memórias, valores e crenças, como sua mente funciona para realmente conectar você. Nós somos verdadeiramente a história que nós contamos da nossa história. Além de respeitar a história da sua história, seu legado, deve-se honrar e respeitar a história do outro, ter projeção (mecanismo pelo qual o ser humano atribui ao outro seus próprios sentimentos e motivações), visão de mundo.

Segundo José Zaib e Jacob Gribbler (2013:115):

O *Coaching* tem a ver com o futuro, com o desenvolvimento de comportamentos novos. O foco do *Coaching* é no presente, no aqui e no agora a fim de melhorar o futuro. O foco é gerar ação em relação à meta/ao objetivo.

Ter foco é desenvolver um novo comportamento. Assim, quando temos autoconhecimento, conhecemos o poder do nosso Self, honramos e respeitamos a nossa história, acabamos desenvolvendo um novo comportamento, estamos focados nessa sucessão de transformação!

3.6 Ferramentas de *Coaching*

Catalão e Penin (2013), reúnem 50 ferramentas e modelos de *Coaching* em sua obra, começando com: a confiança/confidencialidade, a empatia (expressa através de escuta ativa e partilha de perspectiva), o *rapport* (habilidade para se criar uma relação espontânea com o cliente) e a escuta ativa.

A missão do *coach* é facilitar o desenvolvimento dos seus clientes, apoiando-o e desafiando-o. Os autores defendem que é uma relação de um para um (*one-to-one*) e deve-se ter imparcialidade, ou seja, sem envolvimento emocional.

Entre as 50 ferramentas propostas por Catalão e Penin (2013: 19-153), selecionei

15 muito utilizadas nas sessões:

1. **Autoavaliação do Coach:** deve ser uma prática sistemática e passar, numa fase inicial, pela identificação dos requisitos exigidos para o *Coaching* e, numa fase mais avançada, pela reflexão metódica sobre sua prática de *Coaching*.
2. **Contrato de Coaching:** o contrato confere profissionalismo à relação e clarifica um conjunto de questões, evitando problemas de comunicação, prejudiciais à prestação de serviços de *Coaching*.
3. **Criar Confiança, *Rapport* e Empatia:** a confiança é condição fundamental para sustentar a Confidencialidade inerente a qualquer processo de *Coaching*, e essa construção da confiança e o estabelecimento de uma relação empática são o primeiro passo para que o Cliente se envolva ativamente no processo. O *Rapport* diz respeito à capacidade que o *Coach* tem de sincronizar-se com o Cliente dando abertura à comunicação genuína e ao desenvolvimento pessoal e profissional do mesmo. Confiança e Empatia são a base de uma relação de *Coaching*.
4. **Escuta Ativa:** é um conceito trabalhado em todos os modelos centrados na comunicação interpessoal, tem a ver com o foco no Cliente a capacidade de o aceitar, de se concentrar totalmente naquilo que o Cliente está a dizer ou omitir, de forma a compreender o significado do que é dito no contexto dos desejos do cliente, e para apoiar a sua auto expressão. (CATALÃO e PENIM 2013 apud Fundamentos do Coaching da ICF)
5. **Feedback:** é um elemento intrínseco ao processo de comunicação, fornece informações relacionadas ao passado, transmitidas no presente, destinadas a modificar o futuro.
6. **Reformulação:** é uma técnica e competência de comunicação, que permite ao *Coach*: mostrar ao Cliente que o ouviu atentamente, verificar que compreendeu bem o que o Cliente disse, manter-se dentro da sessão, clarificar as ideias, resumir o que o Cliente disse, relançar o diálogo e aprofundar o que o Cliente disse, por fim, apaziguar e libertar a tensão, pois o Cliente se sente compreendido e não julgado.
7. **Perguntas Poderosas:** são vitais, breves, claras e abertas, não incluem a palavra “eu” e fluem de forma intuitiva, pois a essência do *Coaching* reside na pergunta, trata-se, assim, de boas perguntas que aumentam o nível de consciência do Cliente, encorajam o *empowerment*, facilitam ao Cliente a clarificação de seus pensamentos, encorajam à verdade, favorecem a escuta ativa, permitem ao Cliente formular alternativas de escolha, permitem ao *Coach* verificar que percebeu o que seu Cliente disse e quis dizer e promovem ou reforçam a aprendizagem.
8. **Enunciar a Missão:** serve para reforçar a consciência de si mesmo, pois o enunciado da Missão permite ao Cliente descrever o seu propósito de vida; é composto por 4 etapas: 1) Eu gosto..., 2) Eu sou..., 3) Eu gostaria de ser/ter..., 4) Combinação de elementos. É um exercício de autoanálise.
9. **Tomada de Consciência ou TC** (como aparece em algumas referências): em qualquer processo de *Coaching*, a tomada de consciência é um momento fundamental e tem como referência a Observação. Algumas ferramentas de

TC são: “Tenho Que”, “Os Desejos”, “Os Hábitos” e “Êxito”. Em todas as ferramentas ele terá que descrever coisas que ele tem que fazer, etc., depois trocar por “quero”, daí listará seus 100 desejos, depois os seus hábitos, aqueles que foram adquiridos e aqueles que precisam ser removidos ou modificados e, finalmente, a definição de “Êxito” que pode ser determinado utilizando a regra mnemotécnica – a mnemotecnia é um procedimento ou método que serve para recordar algo com mais facilidade; as técnicas mnemotécnicas ajudam a potencializar a memória e isso permite enfrentar diversas situações com mais garantias de êxito (conceito disponível em: <https://conceitos.com/mnemotecnia/>) –, decorrente da definição de META: Mensurável, Específica, Tangível, Alcançável.

10. Estabelecer Objetivos: o estabelecimento de objetivos é importante porque define a direção e reforça o sentido das sessões de *Coaching*.

11. Assessment Individual: os *Assessments* são processos de identificação de aptidões, capacidades, talentos e/ou comportamentos dos indivíduos, com recurso a técnicas e instrumentos diversificados; ajudam na promoção da conscientização do indivíduo, e/ou da Organização, relativamente ao potencial individual e da equipa.

12. Linha do Tempo: é útil quando o Cliente está “perdido” ou confuso sobre o seu percurso de vida, é uma representação gráfica dos eventos mais marcantes da vida do Cliente até ao momento presente e o ajuda a tomar consciência das diferentes etapas e acontecimento de sua vida, a clarificar o passado e pôr ideias em ordem.

13. Roda da Vida: é uma ferramenta muito popular em Coaching e seu objetivo é permitir que o Cliente faça um *assessment* do seu atual *nível de satisfação* em relação aos diferentes aspectos da sua vida, comparando-o com o nível de satisfação que gostaria de conseguir; normalmente compõe-se por 8 partes: Lazer, Espiritual, Amor/Parceiro, Família, Amigos/Social, Saúde, Dinheiro, Carreira/Profissão, cujo nível de satisfação é numerado de 1 a 10, quanto mais próximo do 1 mais insatisfeito, quanto mais próximo do 10 mais satisfeito. Claro que se pode colocar outras dimensões que se considere pertinentes e há outras variações da Roda da Vida, como por exemplo: Roda da Empresa, onde o cliente define várias dimensões relacionadas à sua vida profissional, seguindo-se depois o processo idêntico de classificação e análise; Roda de Valores, onde o cliente define vários valores, seguindo-se depois o processo idêntico de classificação e análise; As Três Rodas do Tempo, onde o cliente vai desenhar 3 círculos numa folha de grande dimensão, sendo o primeiro círculo a representação da forma como ele atribui, atualmente, o seu tempo pelas várias dimensões, o segundo representa os níveis de tempo que gostaria de afetar a cada dimensão e os benefícios daí decorrentes, e, por fim, o terceiro círculo vai escrito em cada categoria o que o cliente vai precisar fazer para conseguir concretizar as mudanças pretendidas.

14. G.R.O.W.: é um dos modelos mais utilizados, pois facilita uma interação e desenvolvimento de forma organizada das sessões. É um acrônimo de: *Goal, Reality, Options, What/Wrap up*. Usa-se uma metáfora sobre a realização de uma Viagem, onde há: 1) Estabelecimento de um destino onde o Cliente quer chegar (*Goal*); 2) Identificação do “sítio” em que o Cliente se encontra

e de onde parte (*Reality*); 3) Exploração dos caminhos possíveis e meios que o cliente irá utilizar para chegar ao seu destino definido (*Options*); 4) Garantia de que o Cliente está preparado e comprometido para enfrentar a caminhada e os eventuais obstáculos com que se irá deparar, através de um plano de ação (*What/Wrap up*). Resumindo: *GOAL* – Acordar o objetivo para a sessão de Coaching (O que pretende atingir?); *REALITY* – Onde está e o que está a passar agora (O que está acontecendo agora [o quê, quando, onde, como, quanto, com que frequência?]); *OPTIONS* – O que pode fazer para atingir o que pretende (Quais opções?); *WHAT/WRAP UP* – Fazer acontecer (Que opção escolheu?)

15. Eleição: esta ferramenta parte do pressuposto de que existe mais do que uma forma de pensar, fazer, ter, agir, ser. Deve-se “habituar” o Cliente a identificar e formular sempre três ou mais hipóteses para qualquer objetivo que pretende superar. O fundamento é simples: uma opção = uma obrigação; duas opções = um dilema; três ou mais opções = liberdade de eleição.

Há outra ferramenta que eu gostaria de citar, a *Shazan*, que não compõe o quadro das 50 ferramentas (pois foi criada pelo *Mater Coach Trainer* José Roberto Marques, presidente do IBC), mas é muito empregada em treinamentos e formação de *Coachees*. Essa ferramenta trabalha 5 perguntas fundamentais:

1. Quais foram os três fatos/dias/momentos *maravilhosos/bons* da sua vida?
2. Quais foram os três fatos/dias/momentos *horríveis/ruins* da sua vida?
3. Se você pudesse voltar no tempo e escolher um desses seis fatos/dias/momentos, para qual você voltaria?
4. Há mais alguma coisa que você acredita ser muito importante compartilhar comigo agora?
- 5) O que lhe move? O que lhe motiva? O que faz você acordar todos os dias?

Em cima da ferramenta *Shazan*, o *Coachee* (cliente) vai começar a pensar e refletir sua própria vida, suas memórias, aquilo que valeu a pena e aquilo que gostaria de esquecer ou mudar ou melhorar, por isso é interessante começar uma seção com *Shazan*.

Conforme José Roberto Marques, presidente do IBC:

Essa ferramenta é como um presente, [...] é a possibilidade de expressão da mente inconsciente. Quando falamos de forma indireta e profunda estamos convidando a trazer lá de dentro conteúdos de extrema importância para a pessoa.

Constata-se que as ferramentas são sumamente importantes para que o processo se realize de forma clara, objetiva e profunda.

3.7 Fases do *Coaching*

Normalmente, o processo de *Coaching* é dividido em 10 sessões, em cada sessão tem algo específico para ser trabalhado, com duração estipulada de 1h30.

Dentro de cada sessão, há passos a serem seguidos, um dos passos é gerar aprendizado. O *Coachee* precisa aprender algo com aquilo, com aquela reflexão, pois o objetivo do processo (do *Coaching*) é autoconhecimento, criar um processo, viver a melhor versão da sua história, um método que você se conecta com você de uma forma mais profunda, um método de aceleração de performance a fim de aumentar a percepção da pessoa, para se empoderar.

É importante escolher o tema de sessão, refletir sobre cada tema de sessão, cada norte, no intuito de melhorar a percepção de si mesmo para gerar APRENDIZADO. E o *coachee* tem que sair se perguntando: “*Por que valeu a pena a sessão de hoje? O que levo para minha vida?*”. Enquanto o *Coach* precisa gerar tarefas, gerar reflexão na outra pessoa, melhorar percepções de vida para tomada de consciência sobre si mesmo, um plano de ação, movimento de tarefas. É preciso ser alguém que questiona, mas que não julga, que se conecta com o outro. Missão: criar e compartilhar conhecimento.

Em suma, as fases dependem muito do modelo adotado para aquela sessão ou durante todo processo. Mencione aqui o modelo APOIAR, que é um dos pilares do *Coaching*, “*APOIAR o Cliente na tomada de consciência, responsabilidade e ações assertivas para obtenção de resultados satisfatórios em suas metas e objetivos.*” (ZAIK e GRIBBLER, 2013:123). Segundo os autores (2013:123 e 126), este modelo idealizado e estruturado pela EBCE – Escola Brasileira de Coaching Educacional, consiste nas seguintes etapas:

A – Aproximação / Abordagem Inicial / Análise / *Assessments*: Abordagem inicial, COMO e ONDE estamos?

P – Planejamento / Plano de Ação: O QUE, ONDE, COMO, QUANDO, com QUEM vamos fazer...

O – Obstáculos: Mais recursos (plano B), Comprometimento.

I – Implementação: Ação / Execução do planejamento.

A – Avaliação: Mensuração dos resultados, Aferição / Evidências.

R – Retroalimentação: Chegou lá! Aprendizado/Melhoria contínua, tornar-se uma pessoa melhor!

Dentro dessas fases, e de todo o processo, uma das coisas mais importantes para se obter verdadeiros resultados é a mudança de *Mindset*. Só haverá uma tomada de consciência, que irá gerar uma nova ação se houver essa mudança, é o ponto chave.

3.8 Mudança de *Mindset*

O que é *mindset*? É a forma como nós enxergamos e encaramos o mundo ou tudo ao nosso redor, e essa forma como enxergamos e encaramos refletirá nas ações e atitudes que teremos frente aos acontecimentos e à vida.

Tal conceito fundamental foi desenvolvido por Carol S. Dweck, professora de

psicologia da Universidade Stanford e especialista em sucesso e motivação, que revela que a atitude mental com que encaramos a vida é crucial para o sucesso. Dessa forma, o sucesso pode ser alcançado pela maneira como lidamos com nossos objetivos.

Segundo Dweck (2017), o *mindset* não é um mero traço de personalidade, ele define nossa relação com o trabalho e com as pessoas, e a forma como educamos nossos filhos, tornando-se um fato decisivo para que todo nosso potencial seja explorado.

A autora (2017:14) diz que “[...] a opinião que você adota a respeito de si mesmo afeta profundamente a maneira pela qual você leva sua vida”. Em sua pesquisa, percebeu que havia dois tipos de capacidade: uma fixa, que precisa ser provada, e uma mutável, capaz de se desenvolver por meio do aprendizado. Dweck (2017:23) reitera que:

Quando adotamos um *mindset*, ingressamos num novo mundo. Num dos mundos – o das características fixas –, o sucesso consiste em provar que você é inteligente ou talentoso. Afirmar-se. No outro mundo – o das qualidades mutáveis –, a questão é abrir-se para aprender algo novo. Desenvolver-se.

Vemos, então, que há dois tipos de *mindset*, o fixo e o de crescimento. Quem adota o *mindset* fixo tem a crença de que nasceu com traços imutáveis. O *mindset* fixo dificulta o desenvolvimento e a mudança. Entretanto, o *mindset* de crescimento é um ponto de partida para a mudança, mas é uma decisão individual a escolha da direção em que seu esforço para mudança será mais útil. (DWECK, 2017:59)

Uma pessoa de *mindset* fixo pode ter tanta confiança quanto uma de *mindset* de crescimento, a diferença está na fragilidade, pois as decepções ou mesmo o esforço para superar podem enfraquecê-la – por causa da sua visão negativa ou pessimista frente ao obstáculo enfrentado, não vê a decepção como um aprendizado que lhe ensinou a discernir o que não lhe acrescenta, ou seja, não enxerga a decepção como um aprendizado de crescimento emocional, maturação.

O *mindset* de crescimento é a crença de que as aptidões podem ser cultivadas. Todavia, isso não define a extensão possível da mudança nem quanto tempo a mudança exigirá. Tampouco significa que *tudo* possa ser modificado, como as preferências e os valores, pois não determina que tudo que é possível mudar *deva* ser mudado. (DWECK, 20017:59)

De acordo com Dweck (2017), pessoas com “*mindset* fixo” estão muito menos propensas a ser bem-sucedidas do que as que possuem “*mindset* de crescimento”. Logo, os *mindsets* mudam o significado de fracasso, assim, a partir de uma mudança de *mindset* é possível mudar a maneira de entender o sucesso e aprender *como* ele pode ser alcançado.

4 | INICIAÇÃO AO COACHING EDUCACIONAL

Como visto, o *Coaching* é arte e ciência, é um conjunto de conhecimentos, ferramentas e técnicas que visam a facilitar o alcance de resultados extraordinários utilizados por um profissional, denominado *Coach*, devidamente habilitado. É uma metodologia que proporciona expansão significativa da performance profissional e produtividade pessoal. É sobre como sair de um ponto – estado atual – e chegar a outro ponto – estado desejado. Pode-se dizer que *Coaching* é uma ampliação de percepção sobre o mundo.

O *Coaching* Educacional é um nicho dentro do *Coaching*, como há vários outros tipos de nicho: *Coaching* de Emagrecimento, *Coaching* de Carreira, etc. Assim, *Coaching* Educacional é aquele que se realiza dentro da escola, com os gestores e sua equipe, docentes e discentes. Tem por objetivo melhorar o desempenho/capacitação de todos os elementos, tendo por fim último o sucesso escolar, que se resume na formação bem-sucedida do aluno. Formação essa que ocorre quando a escola tem uma equipe qualificada.

4.1 Finalidades do Coaching Educacional/Acadêmico

Qual é a intenção, qual a motivação para realização do *Coaching* dentro da escola? As finalidades são a culminância de todo processo, os objetivos derradeiros que nos levam a realiza-lo.

Segundo Leandro Alves da Silva (2012:8):

Fazendo uso dos preceitos de *Coaching* vistos até o momento, o *Coaching* Acadêmico apresenta-se como uma metodologia que tem por objetivos: o reconhecimento, a análise e a operacionalização de mudanças (...). Suas etapas metodológicas contemplam: ao aluno, ao professor e a gestão acadêmica. Segue abaixo um esquema que auxilia a compreensão do funcionamento do *Coaching* Acadêmico.

Neste estudo, o enfoque é na gestão acadêmica, na qual inclui o professor, pois é o professor que inspira seus alunos a obter resultados mais positivos. De maneira similar, o gestor inspira os professores e faz com que seu corpo docente trabalhe com mais ânimo e vontade de alcançar os objetivos propostos.

4.2 Metodologias do *Coach*

Os principais elementos do processo de *Coaching* são: foco, ação, sensação, evolução contínua, e resultados. É uma metodologia focada em ações do *Coachee* para a realização de suas metas e desejos. Ações no sentido de desenvolvimento e/ou aprimoramento de suas próprias competências, equipando-o com ferramentas, conhecimento e oportunidades para se expandir, usando os seguintes procedimentos:

- 1) Processos de investigação, reflexão e conscientização;
- 2) Descoberta pessoal dos pontos fracos e das qualidades;

- 3) Aumento da consciência de si mesmo;
- 4) Aumento da capacidade de se responsabilizar pela própria vida;
- 5) Estrutura e foco;
- 6) Feedback realista;
- 7) Apoio.

No *Coaching Executivo* (realizado em empresas, podendo ser adaptado à escola, que, de certo ponto de vista, é também uma empresa), o Cliente deve estabelecer e concretizar objetivos em linha com a sua Organização e com seus objetivos pessoais, pois isso proporciona a capacidade de se autorregular, contribuindo para sua motivação e reforçando a sua persistência e aprendizagem. (CATALÃO e PENIM, 2009:91). O *Coach* dará o aparato, conforme as ferramentas dispostas, para que esse estabelecimento de metas em conformidade com a Organização e objetivos pessoais se concretize.

Dentro do *Coaching Educacional* é importante ter uma estrutura básica a ser trabalhada, pois seguir uma estrutura predefinida ajuda a manter o foco tanto do *coach* quanto do *coachee* no processo de *Coaching*. Assim, a dinâmica não se perde no tempo alcançando os resultados esperados. Tal estrutura torna-se fundamental para que as reflexões aconteçam em determinada ordem – “[...] uma reunião depende da anterior para que se crie, a cada passo, um novo patamar de consciência.”. (BLOCH; MENDES; VISCONTE, 2012: 48 e 49)

Os autores de *Coaching Executivo*, Catalão e Penim (2009), mostram cada passo da estrutura básica do processo de *Coaching*, que é composto por 5 fases:

- Fase prévia – Diagnóstico
- Fase 1 – Comprometimento
- Fase 2 – Elaboração do plano de ação
- Fase 3 – Ação e acompanhamento
- Fase 4 – Resultados

Cada fase é composta por quatro partes: processo, atividades, ferramentas e resultados. Achei interessante essa estrutura porque é feita para a empresa e se adapta à escola. É uma ação conjunta, realizada com a gestão e seus componentes.

4.3 Possibilidade de potencialização da gestão escolar

O que é potencialização? É o ato ou efeito de potencializar, de tornar mais seguro. Sugere-se que, para obter sucesso escolar, é preciso que a gestão escolar se capacite, se torne muito segura em suas tomadas de decisões, inspire o corpo escolar a dar o melhor de si e, quando isso acontece, emana resultados melhores, objetivos vão sendo alcançados e metas vão sendo cumpridas. O nível de satisfação de todos os partícipes da comunidade acadêmica se torna maior.

Segundo Leandro Alves da Silva (2012:9),

[...] quando considerada a gestão acadêmica, em um primeiro momento, o *Coaching* visa o desenvolvimento e a constante melhora, no desempenho das habilidades e competências do corpo diretivo. São alguns exemplos delas: liderança, planejamento, comunicação, mediação e resolução de problemas/conflictos. Em um segundo momento, há a disponibilização de oportunidades para obtenções de resultados, mudanças de cultura e de comportamento e integração entre os serviços acadêmicos. Por fim, o *Coaching* possibilita que a gestão se mantenha atenta a todos os participes da comunidade acadêmica.

Dado a tudo que o *Coaching* representa como um processo de transformação, de mudança de *Mindset* (mudança da forma de pensar, pois essa forma diz muito sobre o indivíduo e seus resultados), de capacitação para que as potencialidades sejam desenvolvidas e impulsione às pessoas a agir com excelência, vê-se que é de importância sua utilização na gestão e gera uma possibilidade de potencialização da gestão escolar.

4.4 Quem é o *Coach* Educacional

Seria interessante pensar ou considerar: quem é o profissional *Coach* que vai atuar dentro da escola? Acredito que se tratando de um nicho que requer atuação num lugar peculiar, como o ambiente escolar, pede uma formação mais específica. Não pode ser alguém apenas formado em *Coaching* ou cursos de *Coaching*, precisa ser alguém com uma formação *pedagógica* além da formação em *Coaching*, porque o profissional tem que ter ciência e experiência do que é o ambiente escolar, de como é a atuação dos docentes, como se dá o relacionamento com os discentes, quem são os gestores, etc., como é a organização da escola, os Conselhos de Classe, etc.... e só se adquire esse conhecimento na Pedagogia ou outras licenciaturas. Assim, o *Coach* Educacional precisa ser um Pedagogo ou alguém da área de Educação. E mais, creio que, para atuar na gestão, esse profissional precisa se especializar, ter uma especialização em Gestão Escolar, e isso vai capacitá-lo a atuar com maior credibilidade.

5 | CONCLUSÃO

Como tratou-se de um trabalho inicial a respeito do assunto abordado, não busquei uma teoria confirmada, do tipo “o *Coaching* Educacional é uma ferramenta de potencialização da gestão escolar”, e sim uma possibilidade de potencialização da gestão aplicando o *Coaching* dentro da escola.

O que me impulsionou a esse estudo foi primeiro: a aplicação do *Coaching* na minha vida, que gerou uma mudança de *mindset* e me fez suportar os altos e baixos da vida sem prejudicar diretamente os meus estudos, mantive-me aplicada aos mesmos, dando meu máximo com aquilo que me restava emocionalmente, porém, se eu estivesse bem, teria conseguido fazer mais, realizados maiores feitos, mas fiz

conforme as minhas forças. Segundo: a crise que afetou todo estado, prejudicando profundamente professores, terceirizados e alunos. Claro que é uma questão política, visto que se precisa de uma estrutura mínima para se trabalhar, todavia se houvesse um profissional qualificado aplicando o Coaching dentro da escola, íamos passar por essa crise com mais força, pois, foi quando eu não encontrava mais de onde tirar força, que o *Coaching* apareceu na minha vida e criou uma base que tem me feito suportar os desafios da vida com mais dignidade, aproveitar os altos e me levantar dos baixos.

Inicialmente, acredito ter alcançado todos os objetivos propostos para esse trabalho, porque investiguei as principais ferramentas do *Coaching* e vi ser possível aplicá-las à gestão dado que estão inseridas dentro de cada sessão e faz parte de todo um processo cujo foco vai depender da necessidade e priorização do *Coachee*. Finalmente, aprofundei-me sobre o nicho *Coaching Educacional*, que é aquele Coaching direcionado à escola, ou às intenções escolares de formação humana, mostrando um pouco seus benefícios.

O *Coaching*, como visto, é um procedimento que visa a aumentar o desempenho de um indivíduo, grupo ou empresa, ampliando os resultados positivos, por meio de metodologias, ferramentas e técnicas conduzidas por um profissional (*coach*) em uma parceria sinérgica e dinâmica com o cliente (o *coachee*).

O *Coaching* não diz o que você tem que fazer, mas faz você pensar o que precisa ser feito. Parece relevante para que diretores, coordenadores, supervisores e professores começem a pensar o que precisa ser feito para tornar seu ambiente de trabalho melhor a fim de alcançar os objetivos estabelecidos. Para que isso aconteça, é necessário que façam uma análise da sua vida pessoal e profissional, do seu estado atual e do seu estado desejado. Que sejam traçadas metas que tragam realizações e os impulsionem a ser indivíduos melhores, profissionais mais capacitados, gestores mais competentes, líderes inspiradores.

Transformando a gestão de cada escola, transforma-se a educação do país inteiro.

REFERÊNCIAS

BLOCH, Vicky; VISCONTE, Luiz; ALMEIDA, João. **Coaching Executivo: uma questão de atitude.** – Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CATALÃO, João Alberto; PENIN, Ana Teresa. **Ferramentas de Coaching.** 7. ed. – Lisboa: Lidel, 2013.

Coordenação de Pesquisa e Extensão. **Manual Trabalho de Conclusão de Curso.** Rio de Janeiro: ISEERJ, 2013. 30p.

DWECK, Carol S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso.** Tradução S. Duarte. 1^a ed. – São Paulo: Objetiva, 2017.

G1. MORENO, Ana Carolina. **Educação. Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica>>

G1. **Educação.** *Brasil ocupa 60^a posição em ranking de educação em lista com 76 países.* Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>> Acesso em: 08 out. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** 12. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. Série Cadernos de Gestão Vol. 1.

MARQUES, José Roberto. Curso **SERCOACH**, turma 5, 2017.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica:** a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 7^a ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MOREIRA, Elen; PEREIRA, Ana Lívia Surjus Gomes; PORTO, Tatiany Honório.

NOVA ESCOLA. Revista digital. Sessão GESTÃO ESCOLAR. RICO, Rosi. **O valor da equipe.** Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/57/o-valor-da-equipe-escolar>> Acesso em: 06 dez. 2017.

OECD. **Reading performance (PISA).** Disponível em: <<https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm>> Acesso em: 27 out. 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:** introdução crítica. 17. ed. ver. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

PAULINO, Gileat. **Self Coaching:** o poder do autoconhecimento. Goiânia, GO: Instituto Brasileiro de Coaching – IBC, 2013.

SILVA, Leandro Alves da. **Coaching Acadêmico:** *uma metodologia orientada para a mudança.* Publicado na First Peopleware COPYRIGHT 2012. Disponível em: <http://www.nilsonjosemachado.net/20120316_2.pdf> Acesso em 26 de nov. 2017.

ZAIB, José; GRIBBLER, Jacob. **Manual de Coaching Educacional:** Transformando gestores e professores em líderes inspiradores. 1. ed. – São Paulo: Editora Leader, 2013.

CAPÍTULO 9

COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA: ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Antonio Nilson Gomes Moreira

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Educação

Fortaleza - Ceará

Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Educação

Fortaleza - Ceará

Ana Lídia Lopes do Carmo

Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Educação

Fortaleza - Ceará

coordenação pedagógica; desafios do
coordenador pedagógico.

ABSTRACT: This article analyzes the attributions of the pedagogical coordinator of the school and the differences between its role and that of the teacher. It aims to identify elements that contribute to their continued education and / or to the formulation of policies in the area. It has as presuppositions the contributions developed by Franco (2008), Oliveira (2009), as well as researches from the Vitor Civita Foundation (2011) and the Unibanco Institute (2016). From a qualitative approach, he carried out content analysis in interviews with 48 subjects. Noted that, despite the volume of assignments developed, the continuing training of teachers, the main mission of the post, is still a challenge to be fulfilled by these professionals.

KEYWORDS: school management; pedagogical coordination; challenges of the pedagogical coordinator.

RESUMO: Este artigo analisa as atribuições do coordenador pedagógico da escola e as diferenças entre o seu papel e o do professor. Objetiva identificar elementos que contribuam para a formação continuada dos mesmos e ou para a formulação de políticas da área. Tem como pressupostos as contribuições desenvolvidas por Franco (2008), Oliveira (2009), além de pesquisas da Fundação Vitor Civita (2011) e do Instituto Unibanco (2016). De abordagem qualitativa, realizou análise de conteúdo em entrevistas a 48 sujeitos. Constatou que, apesar do volume de atribuições desenvolvidas, a formação continuada dos professores, principal missão do cargo, ainda constitui desafio a ser efetivado por esses profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: gestão escolar;

1 I INTRODUÇÃO

A educação básica pública brasileira após Constituição de 1988 tem um princípio voltado para a gestão democrática do ensino, o que contribuiu para a introdução de políticas como a adoção de critérios técnicos para a nomeação

e exoneração de gestores escolares.

Pressões sociais, bem como de organismos multilaterais, pela melhoria da qualidade do ensino contribuíram para a instituição de sistemáticas de avaliação externa, fazendo conviver, em escolas públicas, modelos de gestão por resultados. Nesse contexto percebe-se a adoção, em diversos estados brasileiros, ainda nos anos 1990, de políticas de avaliação em larga escala, o que contribuiu para a adoção, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB. Esse indicador afere a qualidade do ensino a partir da proficiência dos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental em exames de língua portuguesa e matemática, além do fluxo escolar. Os resultados são divulgados em âmbito nacional, sendo detalhados por região, estado, município, esfera, e por escola, proporcionando maior transparência à sociedade.

Essa conjuntura tem induzido os sistemas a refletirem sobre sua prática, de modo a reconfigurarem suas políticas, redefinindo o papel dos sujeitos e redesenhandos o fluxo dos processos. Assim, em algumas redes de ensino percebe-se uma nova composição da equipe gestora da escola, com a responsabilização por questões mais táticas e estratégicas a cargo da direção geral, as relações de ensino-aprendizagem sob o comando da coordenação pedagógica, aspectos mais burocráticos e cartoriais para a secretaria escolar, havendo ainda, em alguns casos, uma coordenação administrativo-financeira, que se destina à coordenação dos serviços operacionais e logísticos.

Considerando que a principal função social da escola consiste em proporcionar a aprendizagem dos estudantes, materializada através de uma apropriação dos conteúdos curriculares indispensáveis ao exercício da cidadania e do fornecimento de meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996), o gerenciamento desse processo, mais recentemente, tem sido atribuído ao coordenador pedagógico.

Esse profissional é responsável, no âmbito escolar, pelo planejamento, implementação, coordenação e avaliação do processo educativo. Atua entre direção e educadores, sobre variáveis como pessoas, materiais, tempos e espaços, dentre outras, com fins de proporcionar condições que favoreçam ao ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, em linhas gerais, cabe a essa coordenação mobilizar esforços para a construção coletiva do projeto pedagógico da escola, o qual deverá proporcionar, a todos os envolvidos, uma visão dos fins a que se propõe a instituição, de suas condições materiais e humanas, das forças e fraquezas, internas e externas, que poderão se consubstanciar em oportunidades ou ameaças no desenvolvimento do trabalho cotidiano.

Cabe também a essa coordenação mediar os resultados de aprendizagem, promovendo processos de formação continuada aos professores, com fins de superação de problemas ou dificuldades, para elevação dos índices de sucesso da escola. Cabe, ainda, articular junto a todos os envolvidos (professores, estudantes, demais servidores, pais e comunidade) seja como mediação de conflitos ou para o desenvolvimento das condições de trabalho, tudo com fins de melhora do clima escolar.

Todavia, a consolidação da política de reconfiguração das equipes gestoras das escolas ainda parece ser um processo em andamento. Assim, o coordenador pedagógico é, em geral, um antigo professor da escola ou da rede, podendo ser admitido para a função via seleção pública, por concurso público, ou ainda, por indicação da direção ou de outras personalidades com poder político. Não contou com uma formação inicial para o exercício da profissão e, de modo semelhante, as formações continuadas proporcionadas pelos sistemas são mais voltadas para o ensino que para as ações de gestão, seja de pessoas, de materiais, de conflitos.

Nesse sentido, o presente trabalho procura refletir sobre as atribuições do coordenador pedagógico, quais as especificidades próprias do seu trabalho, e em que aspectos os mesmos se diferenciam dos professores.

Assim, este artigo identifica as atribuições do coordenador pedagógico apontando diferenças entre a sua atuação e a do professor, a partir do ponto de vista do primeiro. Objetiva, em termos específicos, anunciar aspectos que contribuam para a melhoria das condições de trabalho e de vida desses profissionais, servir de instrumento de consulta a interessados na temática, seja para a formulação de políticas para a área ou para a formação continuada desses profissionais, tudo com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Foi elaborado a partir de instrumental respondido por 48 coordenadores pedagógicos atuantes em um município cearense. De abordagem qualitativa, fez uso de questionário e entrevista e da análise de conteúdos. O texto está organizado em quatro seções, além desta introdução. A primeira situa a coordenação pedagógica no corpo da gestão escolar, trazendo contribuições de estudos sobre o tema. A segunda apresenta a metodologia de trabalho. Na terceira é realizada uma apresentação e análise dos dados coletados e na quarta são tecidas as considerações finais.

A importância do trabalho se deve ao fato da coleta, sistematização e reflexão sobre a atuação de profissionais que estão em linha de frente de importante instituição social, o que pode contribuir para a ampliação dos debates e, ainda para o subsídio à formulação e implementação de políticas educacionais, assim como auxiliar aos envolvidos mais diretamente com a gestão da escola e de sistemas de ensino.

Apresentadas as premissas deste trabalho, a coordenação pedagógica vem à tona na próxima seção, onde se resgata as suas especificidades no contexto contemporâneo, sob o ponto de vista das pesquisas e estudos referidos, o que serviu de embasamento teórico para a realização deste artigo.

2 | COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: SUJEITOS, PAPÉIS E DESAFIOS

Esta seção situa especificidades da coordenação pedagógica da escola no contexto contemporâneo, resgatando processos históricos de sua constituição, contextos e sujeitos envolvidos, bem como anuncia desafios ainda presentes nessa

construção, à luz dos trabalhos estudados.

A história da coordenação pedagógica foi contada por Franco (2008), Oliveira (2009), Venas (2012) e, ainda, nas pesquisas desenvolvidas sob encomenda da Fundação Victor Civita (2011) e do Instituto Unibanco (2016).

Segundo esses trabalhos, o exercício dessa atividade retoma ao período da educação jesuítica (PIRES, 2005 e HORTA, 2007, *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 24). Na primeira metade do século XX essas atribuições podiam ser exercidas por bacharéis em pedagogia, no exercício da função de inspeção escolar, de natureza mais fiscalizadora, mas que, também proporcionava oportunidades de formação continuada a professores.

Na reforma educacional de 1971, sob a égide da ditadura militar, à luz da teoria do capital humano, o trabalho da escola foi dividido em funções técnicas, algumas delas consideradas como especialistas em educação, com *status* superiores aos professores. Dentre estas, o administrador escolar, o orientador educacional e o supervisor escolar. A este cabia supervisionar o trabalho pedagógico dos docentes na perspectiva do cumprimento do currículo.

A década de 80 do século XX foi marcada por movimentos intensos pela redemocratização, que culminaram com a promulgação da nova Constituição, em 1988, e com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996. Nestas, já está inscrita a gestão democrática do ensino público, e, na última, o Art. 12 designa um conjunto de papéis a serem desempenhados pela escola:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei (BRASIL, 1996, p. 2).

O conjunto de atribuições a ser desempenhado demanda de um suporte à direção, cujas especificidades estão mais voltadas para os processos pedagógicos, como pode ser verificado nos oito incisos acima. Além destes, a coordenação das atribuições estabelecidas ao docente, conforme artigo 13 da mesma lei.

Nessa conjuntura, instituições de ensino superior, nos cursos de pedagogia passaram a substituir as antigas habilitações (administrador escolar, supervisor escolar, orientador educacional, etc.), por uma formação mais generalista, tendo a atuação na docência como competência basilar.

Movimento semelhante também foi percebido nas redes e sistemas de ensino, quando as antigas supervisões, habilitadas, passaram a ser substituídas por outro

profissional, sem uma formação inicial, mas tendo como pré-requisito a formação em pedagogia e a experiência magistério.

Nessa perspectiva, cabe refletir sobre o conteúdo da coordenação pedagógica. Para tanto, buscou-se apoio inicialmente em Franco, a partir de suas indagações: “o que, afinal de contas, coordenamos quando nos referimos à coordenação pedagógica? Onde se encontra o pedagógico na escola? Como esse pedagógico permeia as ações escolares?” (2008, p. 117). Esta autora conclui que

Coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas. Esse processo reflexivo deverá abranger todo o coletivo da escola, especialmente os professores e toda a equipe de gestão, e se repercutir por todo ambiente escolar (FRANCO, 2008, p. 128).

Afirma ainda a autora que essa não é uma tarefa fácil. Está permeada por conflitos de valores e de perspectivas com componentes axiológicos e éticos. Nesse sentido, e pelo seu comprometimento, demanda clareza de posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos e só produzirá resultados em um ambiente coletivamente engajado cujos pressupostos pedagógicos foram assumidos pelos sujeitos. Nesse sentido,

Um coordenador pedagógico sozinho, por mais competente que seja, não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica se a instituição e seus contornos administrativos/políticos não estiverem totalmente comprometidos, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que o grupo elegeu para conduzi-los (FRANCO, 2008, p. 128).

Todavia, o fazer cotidiano desses educadores é marcado pelas urgências da prática que não conta com uma formação inicial voltada para o exercício do cargo. Assim estão, frequentemente, envolvidos com demandas imediatas de uma escola que, “na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas” (Idem, p. 119).

Almeida e Placco (2009) situam o coordenador pedagógico como ator privilegiado e posicionam a sua atuação na escola em três eixos: uma função articuladora, formadora e transformadora, por entenderem ser esse profissional o mediador entre currículo e professores, sendo, por excelência, o formador dos professores.

Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela; como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (ALMEIDA E PLACCO, 2011, p. 1).

Contudo, o enfrentamento da prática por esses sujeitos, como anunciado acima, ainda se apresenta permeado por dificuldades, conforme constataram as pesquisas realizadas por Franco (2008), bem como nas encomendadas pela Fundação Victor Civita (2011) e pelo Instituto Unibanco (2016). Dentre essas dificuldades cabe destacar: a falta de clareza de diretrizes e normativas sobre o cargo, em sistemas de ensino; a resistência de professores que, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, se consideram especialistas em uma área de ensino; mesmo com experiência em docência, a maioria ainda é nova (até cinco anos) na função de coordenador pedagógico; as formas de ingresso na função que, em muitos casos, ainda é indicação da direção ou de outro componente político; dificuldades para a realização de seu trabalho, por falta de material, falta de local apropriado, ou falta de recursos didáticos; desvalorização profissional, remuneração muito baixa e carreira pouco atraente; grande quantidade de tarefas, pouco tempo para realizá-las e a falta de formação específica. Para Libâneo (2004), as atribuições do coordenador pedagógico podem ser assim resumidas:

Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e cooperativa da aprendizagem dos alunos, onde se requer formação profissional específica, distinta da exercida pelos professores (LIBÂNEO, 2004, p. 221).

Dados da pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita sinalizam que “a falta de compreensão sobre limites de sua atuação, considerando-se os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e desvios nas atribuições da função coordenadora” (2011, p. 117).

Nessa perspectiva, o presente trabalho se apropriou daquilo que é específico do coordenador pedagógico, na visão dele mesmo, e que o diferencia dos professores, para, em seguida, tentar situar essas atribuições nos eixos de articulação, formação e transformação, propostos por Almeida e Placco (2011). As estratégias adotadas para coleta e análise dos dados estão apresentadas a seguir.

3 | CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa por interpretar ações e relações de grupos humanos e de indivíduos, elementos pouco traduzíveis pela quantificação. Assim, aqui a atenção está centrada sobre aspectos subjetivos de opiniões ou de atitudes em populações pequenas.

O município cujas escolas foram objeto deste estudo situa-se em estado da Região Nordeste. Constitui sistema próprio de ensino, possui cerca de 210.000 habitantes (IBGE, 2010), e de 45.000 alunos em sua rede em 87 escolas municipais e 19 anexos. Oferta desde a educação infantil em creches até o ensino médio profissionalizante. O

núcleo gestor de cada escola é composto por direção-geral, coordenações pedagógicas (a quantidade pode variar, dependendo do número de turmas e das etapas ofertadas), coordenação administrativo-financeira e secretário escolar, todos designados para o cargo a partir de processo seletivo.

O sistema em apreço possui 120 coordenadores pedagógicos, os quais, em início de sistemática anual de formação continuada, responderam a um questionário contendo 32 itens situados em 05 blocos: I - informações gerais; II - experiência profissional; III - formação acadêmica; IV - atividades desenvolvidas; e V - sentimentos a respeito do trabalho realizado. Este trabalho se dedicou a refletir sobre as questões 04 e 05 do bloco II, que indagavam sobre suas atribuições em uma semana de trabalho e sobre o que diferencia o coordenador pedagógico do professor. Eram questões abertas e ambas foram respondidas por 48 sujeitos.

A atividade consistiu em agrupar as respostas, sendo categorizadas pelos elementos em comum, para, em seguida, refletir sobre problemas que evocam. Adiante, as mesmas respostas foram relacionadas aos eixos de atuação do coordenador pedagógico. Sempre que possível, os dados qualitativos foram quantificados e, neste formato, para a sua representação utilizou-se a técnica de estatística descritiva, demonstrando a distribuição por gráficos e porcentagens.

A interpretação dos dados fez uso da análise de conteúdo, como procedimento de categorização das semelhanças e diferenças apresentadas (BARDIN, 2011). Essa estratégia “é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou significantes lexicais por meio dos elementos mais simples do texto” (CHIZZOTTI, 2008, p. 114). Nesse momento da análise, algumas categorias foram construídas para facilitar a compreensão.

Informado o caminho percorrido para apropriação e apreciação dos dados, os mesmos serão apresentados e discutidos na próxima seção.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Um total de 48 sujeitos respondeu às questões. As respostas, todas abertas, foram transformadas em frases curtas, totalizando 48 frases. A partir da palavra, verbo ou substantivo, que exprimia a ideia central, realizou-se no primeiro momento um agrupamento pelo sentido que elas tinham em comum.

Assim, a respeito de suas atribuições, os coordenadores pedagógicos posicionaram o seu fazer cotidiano, a partir de sua agenda semanal de trabalho, em 14 grupos de atividades. Fez-se mais presente o acompanhamento aos momentos de planejamento do professor (16%), seguido da responsabilidade pelos momentos de acolhida (13%), a substituição de professores ausentes (11%), o monitoramento de momentos de recreio e lanche (10%), e em seguida os processos de elaboração e

aplicação de avaliações diagnósticas ou suporte às avaliações externas (7%).

O atendimento aos pais e comunidade (7%), a observação de aulas para intervenções ou troca de experiências (7%), o atendimento a solicitações de diversas ordens feitas pelos professores (7%) e pelos alunos (5%) também foram indicados pelos sujeitos.

Num último grupo estavam: a formação continuada dos professores (4%), o atendimento a demandas burocráticas da escola ou da secretaria municipal de educação (4%), a mediação de conflitos (4%), a busca ativa a alunos faltosos (4%) e, por fim, o planejamento de eventos (1%). O Gráfico 1 abaixo ilustra esses dados.

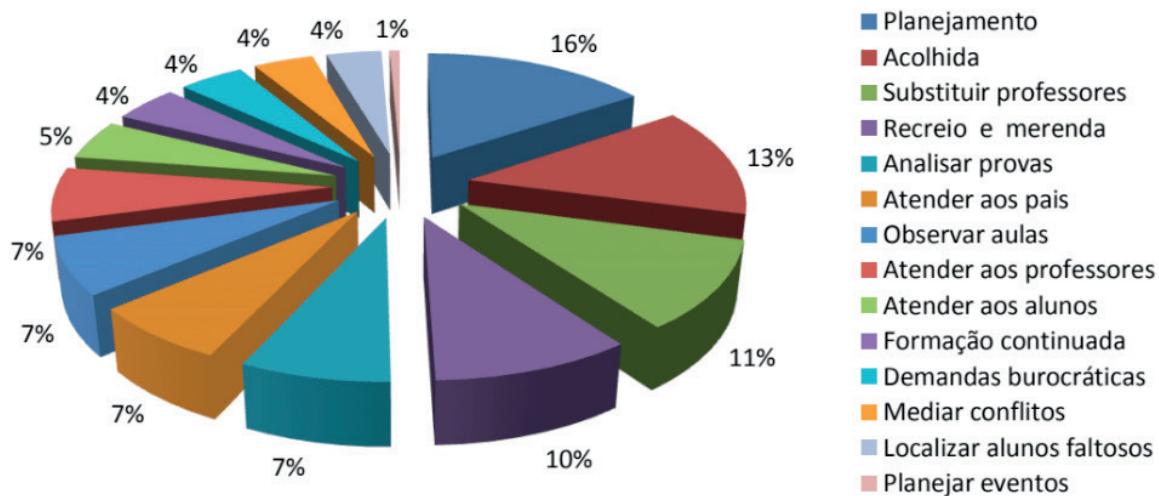


Gráfico 1. Atribuições do coordenador pedagógico.

Fonte: dados de pesquisa (2016).

Considerando que se questionou sobre a rotina semanal de trabalho, é possível que atribuições se repitam apenas em tempos mais distantes (quinzenais, mensais, semestrais, anuais, eventuais etc.).

A etapa seguinte consistiu em situar cada um dos 14 grupos de atribuições nos três eixos de atuação do coordenador pedagógico, conforme propostos por Almeida e Placco (2008). Os resultados apresentaram a seguinte constatação: formação, com 1 grupo, correspondendo a 7% do total, e articulação, com 11 grupos (79%). Aqui se percebeu 1 grupo (7%) cujas atribuições não foram classificadas nesses eixos, o que representa um desvio da função, e um grupo pode ser enquadrado no eixo transformação (7%). Esses dados estão apresentados no gráfico 2.

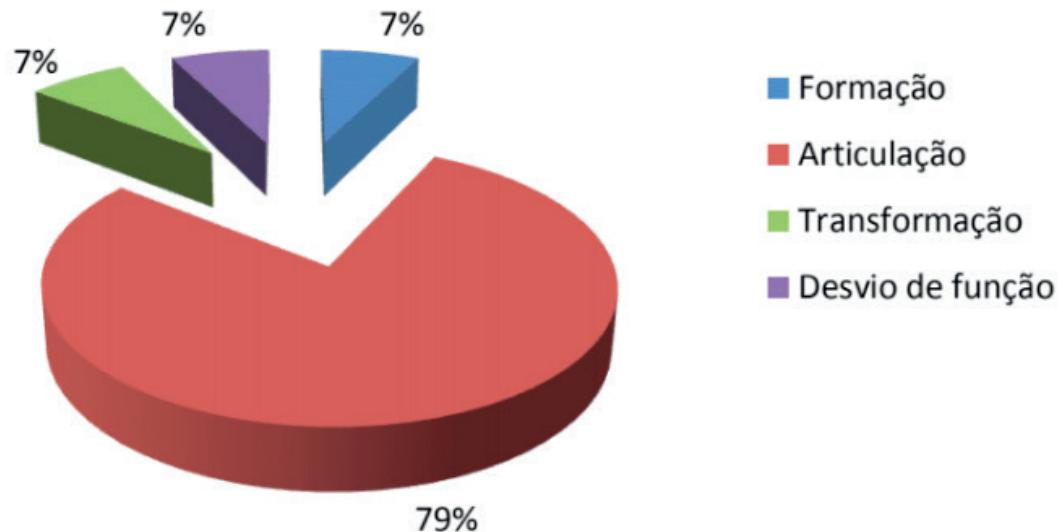


Gráfico 2. Eixos de atuação do coordenador pedagógico.

Fonte: dados de pesquisa (2016).

Segundo os dados, o eixo predominante na atuação dos coordenadores pedagógicos desse sistema de ensino é a articulação (79%), em detrimento da formação continuada de professores, que deveria ser a sua principal atribuição, segundo a literatura analisada.

Aqui, a articulação se faz presente na mediação entre os diversos segmentos (professores, servidores, pais) e a gestão da escola, e ainda, com a Secretaria de Educação, com fins de garantia de condições para o desenvolvimento do projeto pedagógico, e para o alcance dos resultados estabelecidos, como pode ser percebido na fala dos sujeitos.

Contato direto com a SME [Secretaria Municipal de Educação] (CP17);

Atua nas orientações, e tem responsabilidade com questões pedagógicas e administrativas, trabalha as relações entre os membros da escola (CP24);

Prepara oficinas e reuniões para a equipe e promove a interação entre o grupo (CP26).

O eixo da formação, onde se situaria a preocupação permanente com a formação continuada dos docentes, aparece aqui em apenas um grupo, correspondendo a 7% do total. Isto pode se dever ao excesso de demandas a que estão sujeitos esses profissionais diante do ativismo cotidiano que caracteriza as escolas.

Aqui, mesmo ainda em parcela reduzida, podem ser percebidos sinais de que a formação do professor é a razão da existência desse sujeito na escola, segundo os depoimentos.

Responsabilidade com todas as turmas. Atende ao professor, dentre outras obrigações (CP01);

Foco na formação do professor para auxiliar no desenvolvimento do aluno (CP04);

É como se fosse o professor dos professores (CP06).

Em menor escala estão as afirmações que podem ser situadas no eixo da transformação, com um grupo, correspondendo a 7% do total, conforme depoimentos abaixo.

Trabalha com todos os segmentos, organiza e planeja eventos, tem preocupação com resultados gerais e acompanha o desenvolvimento da aprendizagem do aluno (CP47).

(...) tem uma visão geral da escola, atua na formação do professor, acompanha o planejamento, atende o docente em suas dificuldades e promove o intercâmbio e a troca de experiências (CP33).

Um dos motivos que a literatura aponta para essa ausência da transformação nos eixos de atuação desses sujeitos está relacionado à falta de clareza dos mesmos sobre o seu papel. Outra motivação são as relações de poder vivenciadas na escola.

Estas relações (...) estão subjacentes à própria organização do sistema escolar e de educação, pela hierarquia de funções estabelecidas, pela forma de contratação/ seleção dos CPs [coordenadores pedagógicos], pelo modo de organização das atividades e funções do CP e pela própria “tradição” da organização escolar e da função do CP. Assim, essas relações de poder se revelam no atendimento às demandas de direção, de setores das secretarias de educação, de professores e pais, em detrimento do que se espera do CP, em relação aos eixos articulação, formação e transformação (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 73).

Foram percebidas, ainda, situações que não se enquadram em nenhum dos eixos da atuação do coordenador pedagógico, cuja atribuição, substituir professores ausentes, é realizada com elevada frequência (11%). Os dados apresentados demonstram que a atuação da maioria dos coordenadores pedagógicos concentra-se na mediação entre os diversos atores da comunidade escolar, e uma preocupação com a aprendizagem do aluno, mas, também, os remete a inquietações no que diz respeito à clareza de suas atribuições, tendo em vista o seu papel na formação continuada dos professores de sua escola.

No que se refere à diferença entre coordenador pedagógico e professores, as respostas foram agrupadas em 6 conjuntos, cada um recebendo como nome a ideia central que exprimia. Os nomes desses conjuntos e a frequência em que são referidos foram os seguintes: 1) Tem mais responsabilidades (15 vezes); 2) Cuida da aprendizagem dos professores e alunos (15 vezes); 3) Tem uma visão ampla da escola (7 vezes); 4) Substitui professores ausentes (4 vezes); 5) Realiza mediações diversas (4 vezes); 6) não dispõe de tempo para atender a todas as demandas (3 vezes). O gráfico 3 a seguir ilustra este resultado.

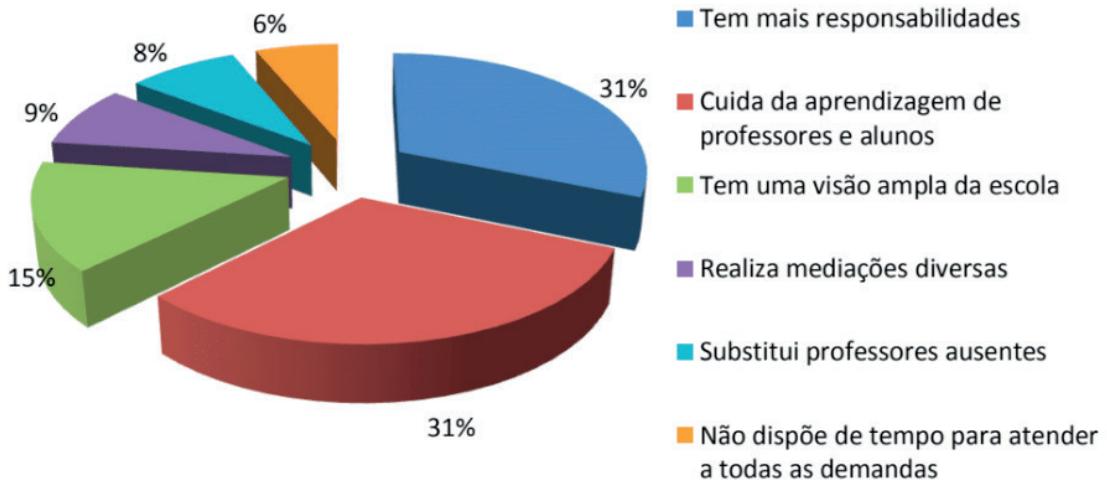


Gráfico 3. Diferença entre coordenador pedagógico e professor, na visão do primeiro.

Fonte: dados de pesquisa (2016).

Conforme exposto acima, no entendimento dos coordenadores pedagógicos, o que mais diferencia a sua atuação da dos professores é o volume de responsabilidades que, segundo o seu entendimento, é consideravelmente ampliada. Dentre esses depoimentos, merecem ser destacados:

Responsabilidades com a comunidade escolar, com a infraestrutura e com aspecto financeiro (CP01);

Responsável pela organização da escola, organiza algumas atividades burocráticas e é responsável por atividades como a entrada e a saída de alunos, horário de merenda, horários de serviços, recreio, dentre outros (CP15);

Foco na aprendizagem e tem responsabilidade com todo o grupo: professores, alunos, família (CP18);

Preocupação com todos os alunos e com todos os professores, é responsável por toda a escola, por todos os alunos e funcionários. É uma abrangência muito grande (CP45).

De acordo com esses depoimentos, a responsabilidade do coordenador pedagógico se amplia para todas as dimensões da gestão da escola (LÜCK, 2009; MOREIRA; SOUSA; OLIVEIRA, 2013). Abrangendo a gestão de pessoas, mediando relações entre todos os segmentos que compõem a instituição, incluindo professores, estudantes, servidores e pais. Contempla a gestão de materiais, de patrimônio, e financeira, por ser responsável pela articulação para a disponibilização, conforme as demandas, de espaços em tempos e condições de uso adequadas. E ainda, mas sem pretensão de esgotar a abrangência, a gestão pedagógica, o seu próprio mister, está relacionada à aprendizagem dos alunos, aos resultados obtidos e ao cumprimento da função social da escola.

A frequência com que a ampliação das responsabilidades aparece nos depoimentos também pode sinalizar um desabafo desses profissionais, algo como um

pedido de socorro, ou um aviso de que as cobranças estão para além das condições que lhe são dadas.

Também mereceram destaque os depoimentos que afirmam ser a preocupação com a aprendizagem, de professores e de estudantes, a principal diferenciação entre o professor e o coordenador pedagógico, citada 12 vezes, correspondendo a 25% do total. Merece destaque aqui o fato que este profissional, também, se inclui como responsável pela aprendizagem dos educandos.

Outros depoimentos bastante enigmáticos afirmaram que o coordenador pedagógico tem uma visão mais ampla da escola, quando comparado ao professor (7 vezes, 15%).

Visão geral de todas as turmas, orientar, avaliar e organizar eventos (CP10);

Tem uma visão mais ampla sobre a escola, professores e alunos (CP27);

Tem uma visão ampla de tudo (CP29).

Essa diferenciação, afirmada pelos próprios coordenadores pedagógicos, pode parecer algo como uma reserva de mercado, como o anúncio de pré-requisitos para o exercício do cargo ou da função. Todavia, é de se esperar que, para a coordenação da razão de ser da escola, o profissional disponha de uma visão consolidada sobre a instituição e seu contexto, para não se perder no ativismo que prepondera.

A preocupação com a formação continuada do professor se fez presente em 6 depoimentos, correspondentes a 6% do total. Vale ressaltar que toda a literatura consultada, conforme referências, afirma ser esta a principal atribuição do coordenador pedagógico. De qualquer forma, embora ainda em número reduzido, há aqui pistas de que essa missão já começa a ser apreendida por esses sujeitos.

Chamou atenção também o conjunto de depoimentos que afirmam não haver tempo suficiente para o atendimento de todas as demandas (3 vezes, 6%):

Sem tempo para planejar, porque tem várias atribuições (CP32);

Falta tempo para planejar, tem uma visão geral da escola, atua na formação do professor, acompanha o planejamento, atende o docente em suas dificuldades e promove o intercâmbio e a troca de experiências (CP33);

Amplitude de pessoas para gerenciar, acúmulo de funções, falta de tempo para planejar, para estudar e para dar subsídio a formação dos professores (CP48).

Aqui se percebe, mais uma vez, sinais de desabafo e de pedido de socorro... Mas agora há também a denúncia de que as condições para o trabalho não estão plenamente dadas. Nesse caso, segundo os depoimentos, infere-se que ficam prejudicados o planejamento pedagógico da escola e a formação continuada de professores.

Os outros três conjuntos de caracterização da diferenciação entre o coordenador pedagógico e o professor apresentam a realização de mediações diversas (4 vezes, 9%),

a substituição do professor ausente (4 vezes, 8%), e a coordenação do planejamento pedagógico (1 vez, 3%). A mediação, ou articulação, consiste em uma das principais atribuições desse profissional, tendo que coordenar o desenvolvimento dos planos curriculares. Todavia, parece bastante frequente a situação em que o mesmo precisa substituir o docente faltoso, o que denuncia a falta de clareza no que diz respeito ao seu papel, tendo em vista o alcance dos fins a que se destina a escola.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto contemporâneo a sociedade tem promovido uma série de mudanças no cotidiano escolar, em decorrência dos preceitos da gestão democrática, da escola para todos, e da educação por resultados. Tais transformações fizeram introduzir novos sujeitos, com novos perfis e papéis nessa instituição. Dentre esses, o coordenador pedagógico.

O desempenho eficiente desse profissional, com vistas ao alcance dos fins a que se propõe, requer um conjunto de condições advindas da política educacional em andamento, do sistema de ensino, da gestão local, e dos demais sujeitos que compõem essa comunidade. A escola, como esfera micro do contexto educacional (VIEIRA, 2008), objetiva garantir o direito à educação de qualidade, assegurando a promoção do ensino e aprendizagem e contribuindo para o pleno desenvolvimento da pessoa. Essa garantia se traduz no maior desafio enfrentado pelos gestores, dentre estes, o coordenador pedagógico.

Pode-se depreender, a partir dos resultados desta pesquisa, que, no ativismo do cotidiano da escola, os coordenadores pedagógicos desempenham muitas atribuições, o que é muito bem acolhido por todos em decorrência do conjunto de demandas. Todavia, isto é preocupante, pois dá sinais de desvio de função. Constatou-se que os aspectos relacionados à formação continuada dos professores, uma das principais atribuições desses profissionais, ainda constitui desafio a ser efetivado por esses profissionais.

Estes elementos sugerem uma atenção especial dos sistemas de ensino, bem como daqueles formuladores de políticas educacionais. Nesse sentido, alguns elementos merecem ser destacados. Dentre estes, a instituição, pela via legal, do cargo de coordenador pedagógico, com papéis e perfis desses sujeitos, e sua inserção em plano de carreira, poderá trazer considerável contribuição à matéria, pelo fato de direcionar aos responsáveis pela formação bem como aos próprios sujeitos no exercício cotidiano de seu trabalho. Cabe, embora não tenha sido sujeito desta pesquisa, provocar reflexões sobre a formação, inicial e continuada dos mesmos. Embora tenham a formação inicial para a docência, não exercem essa função.

Por fim, no âmbito da escola, recomenda-se a construção de uma ação coletiva, planejada, obtendo o envolvimento, a responsabilização e o comprometimento de todos

os envolvidos com os fins a que se propõe, de modo que esse profissional, cada vez mais, se aproprie das razões fundantes de sua existência, e contribua, efetivamente, articulando todos os esforços necessários, para proporcionar processos formativos que conduzam a permanentes transformações nas pessoas, nas condições dadas, no conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.
- ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. **O papel do coordenador pedagógico**. 2008. Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/> Acesso em 01/01/2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 27/12/2016.
- CHIZZOTTI, A. Metodologia do Ensino Superior: O Ensino com Pesquisa. Em CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e Textos em metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Ed. Papirus, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008
- FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>>. Acesso em 15/11/2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5^a ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- INSTITUTO UNIBANCO. Pesquisa sobre a função de coordenação pedagógica nas escolas públicas de ensino médio. 2016. Disponível em: http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/11/20160826_Tomara_IU_RelatorioPesquisaCP_FINAL-1.pdf. Acesso em 15/11/2016.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MOREIRA, A. N. G.; SOUZA, G. M O.; OLIVEIRA, J. C. (Org.). **Gestão Escolar: Dimensões e desafios**. 1º Edição/Maracanaú: Secretaria de Educação, Editora, 2013.
- OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico**: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. 230 f.
- VIEIRA, S. L. **Educação básica: política e gestão da escola** / Sofia Lerche Vieira. – Fortaleza: Liber Livro, 2008. 200 p. – (Coleção Formar).
- VENAS, Ronaldo Figueiredo. **A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990**. Disponível em http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf. Acesso em 31/12/2016.

DILEMAS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS

Alice de Paiva Macário

Universidade Federal de Juiz de Fora, PPGE
Juiz de Fora- Minas Gerais

Víviam Carvalho de Araújo

Universidade Federal de Juiz de Fora, PPGE
Juiz de Fora- Minas Gerais

RESUMO: Este texto tem por objetivo problematizar a formação de professores, discutindo sobre a formação inicial e continuada dos(as) profissionais que trabalham com crianças de 0 a 3 anos e apresentando uma experiência de formação em contexto realizada a partir de uma pesquisa que teve como campo empírico uma creche pública/conveniada do município de Juiz de Fora/MG. O trabalho está inserido nas discussões realizadas no Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias, Cultura, Educação e Desenvolvimento Humano- LICEDH, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/ MG/Brasil, que tem como foco de estudo e investigação a formação dos professores da Educação Infantil, o desenvolvimento infantil e as políticas públicas para a infância.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Educação Infantil; Creche.

ABSTRACT: This text aims to discuss the

teachers training, arguing about the initial and continuing training of the professionals who work with children from 0 to 3 years old and introducing an experience of training in context developed from a search which had as empiric field a public/partnership daycare of the municipality of Juiz de Fora/MG. The work is entered in the discussions held at the LICEDH Research Group – Language, Childhoods, Culture, Education and Human Development. It is a group from the Faculty of Education of the Federal University of Juiz de Fora/MG/Brazil, and its focus of study and research is the training for teachers of early childhood education, child development and public policy for children.

KEYWORDS: Teachers Training; Early Childhood Education; Daycare.

11 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As discussões que envolvem melhoria da qualidade na educação e questões voltadas para a valorização e para a formação dos profissionais da educação são debates muito presentes no cenário atual do meio acadêmico e das políticas públicas. Compreender a educação como um processo formativo, contínuo e permanente implica considerar a formação docente como algo intrínseco ao fazer

pedagógico do professor, que, por sua natureza, constitui-se histórica e inacabada (FREIRE, 1996). Apesar de todos os entraves e dilemas que atravessam hoje o campo da formação de professores, é mister afirmar que esse debate vem ocupando uma centralidade no âmbito acadêmico e político.

Compreendemos que, como sujeitos sociais e históricos, formamo-nos durante nossas vivências e experiências. Por essa razão, é importante tecer conexões entre as teorias e os nossos fazeres, buscando romper com a dicotomia teoria-prática. Concordamos com Gatti (2008, p. 57), quando aponta que a formação acontece de diferentes formas:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas, com os pares, participação na gestão da escola, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Assim, independente dos espaços onde acontece essa formação, é fundamental que ela atenda aos preceitos de qualidade da educação, sendo este um aspecto fundamental a ser efetivado no campo da educação no Brasil. Isso se torna urgente, se quisermos consolidar uma prática docente que possibilite a todos(as) os(as) educandos(as) o acesso aos bens materiais e sociais produzidos historicamente, rompendo com as desigualdades de oportunidade entre os sujeitos.

Temos como premissa que a formação de professores e as pesquisas, em suas diferentes modalidades, precisam dialogar com o universo educacional brasileiro, marcado por suas complexidades e contradições, em um movimento dialético, no qual todos os(as) envolvidos(as) contribuam mutuamente para as discussões e para os rumos das políticas e ações voltadas para a educação.

Autores(as) importantes na área da pesquisa educacional e da formação de professores apontam ser este um campo complexo que envolve dilemas estruturais, tais como fragmentação, dispersão e descontinuidade das iniciativas das políticas educacionais; financiamento da Educação Básica; separação entre as instituições formativas e as instituições escolares; paradoxo pedagógico revelado na contraposição entre teoria e prática, conteúdo e forma; aspectos das culturas nacional, regional e local; definição de princípios e diretrizes sobre o que constitui a formação inicial e continuada; lócus e concepções da instituição formadora; vinculação com processos culturais e identitários; condição de trabalho docente, entre outros (DOURADO, 2013; GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011; SAVIANI, 2014).

Um dos dilemas enfrentados na formação refere-se à formação inicial. Em um estudo realizado a partir de ementas de cursos superiores de formação de professores, Gatti, Barreto e André (2011) constataram um desequilíbrio na relação teoria-prática cujos aspectos teóricos tem sido preponderantes. A pesquisa observou que a escola,

como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas. Isso nos leva a pensar que essa formação vem se dando de forma mais abstrata e desarticulada dos contextos onde os(as) professores(as) irão atuar.

Nesse caminho, Lucila Pesce (2014) problematiza o processo de precarização da formação inicial de professores no contexto nacional, debatendo a questão de como as políticas educacionais brasileiras, em seus programas de formação de professores, dão ênfase à racionalidade instrumental, pautando-se em indicadores como eficiência, eficácia e produtividade, conceitos que dialogam com o mundo capitalista e globalizado. A saturação da informação, o rápido descarte dos bens culturais e de consumo, a banalização das atuais organizações societárias nas quais os seres humanos se constituem como sujeitos históricos são exemplos da perda do “sentido da experiência dos sujeitos” em uma concepção mais ampla.

Ao discutir os dilemas da formação de professores no Brasil, Saviani (2014, p. 66) aponta um quadro de descontinuidade no qual o que se revela como permanente é

a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB), Saviani discute que os textos dos pareceres mostram-se excessivos no acessório e muito restritos no essencial. Para o autor, os pareceres resultam dispersivos, pois não imprimem elementos para uma formação consistente. Em lugar de dispor os elementos que nos permitiriam superar os dilemas pedagógicos, revelam-se presas desses mesmos dilemas.

Analizando a trajetória da política de formação de professores no Brasil, Saviani (2014) aponta que há uma dicotomia entre os dois modelos básicos de formação: modelo cultural-cognitivo e modelo didático-pedagógico. Ao discutir as concepções de formação do professor técnico e da formação do professor culto, aponta que a política educacional vigente opta pelo primeiro modelo, guiando-se pelo vetor de redução dos custos, conforme o princípio máximo de resultados com o mínimo de dispêndio. Segundo o autor, para se equacionar o problema da formação de professores, é preciso enfrentar a questão das condições de exercício do trabalho docente, o que não se materializa sem os adequados investimentos financeiros.

Em contraste com jornada de trabalho precária e baixos salários, é preciso levar em conta que a formação não terá êxito sem medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor, envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral [...] e salários dignos que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração (SAVIANI, 2014, p. 72).

Nesse sentido, não é possível pensar em educação de qualidade sem levarmos em conta todos os elementos constituintes do trabalho docente em seus aspectos

macro e micro e seus necessários investimentos a médio e longo prazo.

Nóvoa e Amante (2015) fazem uma análise sobre as mudanças nas universidades, questionando a pedagogia e sua incapacidade em acompanhar as transformações recentes da sociedade e da própria universidade. Reforçam a necessidade de trazer os professores e a pedagogia para o centro do debate, enfatizando a liberdade acadêmica como motriz para o exercício da profissão docente. Partindo do princípio de que o ensino é a razão de ser da universidade, é preciso uma transformação profunda das concepções e das práticas pedagógicas, que parecem manter-se inalteradas. Para os autores, “o discurso dominante sobre a modernização das universidades continua a ignorar a pedagogia, como se esta fosse inata ou, mesmo, supérflua e desnecessária” (NÓVOA e AMANTE, 2015, p. 26). Sob os signos da “excelência, empreendedorismo e empregabilidade”, o ensino tem tido um papel secundário em detrimento de uma ideologia de modernização. É preciso construir novos modelos de organização e aprendizagem, para que não se coloque em xeque o futuro da universidade.

Assim, nossos questionamentos caminham no sentido de fazer um recorte, pensando nessa profissionalização e nas questões apontadas pelos autores, tendo como foco os cursos de Pedagogia, ou seja, aqueles que formarão os(as) professores(as) que atuarão na Educação Infantil. Se esses sujeitos já são formados por professores(as) que, em suas práticas, valorizam os procedimentos técnicos em um modelo de passividade, pautado na incapacidade de integrar, no processo didático, um processo de pesquisa, criação e experimentação, esse ciclo tende a ser reproduzido sem maiores reflexões. E assim, continuaremos a presenciar uma concepção de escolarização, desde a Educação Básica, pautada em um «modelo de conhecimento que separa ciência, arte e vida, assim como no controle do conhecimento, com propostas de soluções prefixadas e previsíveis» (KRAMER e NUNES, 2013, p. 47).

Partindo do princípio de que a formação do professor faz parte de um processo que se constitui histórico e inacabado, é preciso também pensar na formação continuada desse profissional. Para Dourado (2013, p. 377-378), um grande desafio no campo educacional é repensar a formação, estabelecendo políticas mais orgânicas, buscando articular a formação inicial e a continuada.

Se por um lado a formação inicial é desejada como pré-requisito para o ingresso na carreira, por outro a formação continuada passa a ser vista como estratégia para a melhoria permanente da qualidade da educação, tendo como principal finalidade, a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, ético e político, que não se restringe a esta prática.

Dessa forma, é preciso pensar em processos de formação contextualizados, abertos às reais demandas das instituições, visando à consolidação de ações significativas para aqueles(as) que atuam nas diferentes esferas da educação no Brasil. Isso pressupõe oferecer possibilidade de formação de qualidade, tanto inicial como continuada, tendo como pressuposto a reflexão crítica sobre suas próprias vivências e

práticas cotidianas, visando romper com a dicotomia teoria-prática, vilã nos processos de ensino- aprendizagem em graduações e cursos de formação em todo Brasil.

2 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Após um breve retrato dos atuais dilemas que se revelam hoje na formação de professores no Brasil, vamos discutir mais especificamente esse campo no que se refere à formação de profissionais que atuam na educação das crianças de 0 a 5 anos.

Tradicionalmente, é preciso situar que a formação específica para o desenvolvimento do trabalho com as crianças pequenas, nas políticas públicas do Brasil, acontece em um processo lento e gradual. Atualmente, podemos considerar que essa trajetória vem ganhando novos contornos, se considerarmos o contexto das legislações e políticas para a Educação Infantil após a Constituição Federal de 1988.

Nesse campo, um marco importante refere-se ao estabelecimento da educação como um direito das crianças de 0 a 5 anos, previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (BRASIL, 1996). A LDB avança, ao regulamentar a Educação Infantil como uma etapa de ensino integrante da Educação Básica, prevendo o atendimento às crianças em creches (0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (4 e 5 anos).

Mais especificamente com relação à creche, podemos dizer que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, em instituições de Educação Infantil, enfrenta muitos desafios para a efetiva concretização do ideário exposto na legislação educacional vigente (Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Tais desafios evidenciam-se em dificuldades como o número incipiente de pesquisas que tenham como foco a faixa etária citada acima, de modo a dar maior visibilidade às diversas formas de organizações de pensamentos e ações das crianças (SARMENTO e VASCONCELLOS, 2007), assim como a precária formação de professores, problema enfrentado especialmente pelos(as) profissionais das creches, ainda “marginalizados(as)” pelas políticas públicas de formação.

Corsino e Nunes (2010) reforçam as dificuldades discutidas acima, ao apontar dois pontos frágeis na consolidação da área: as condições de trabalho dos(as) professores(as) e sua formação inicial e continuada. Mesmo com a equiparação da carreira do(a) professor(a) da Educação Infantil à carreira do(a) professor(a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo, inclusive, direito a um plano de carreira e piso salarial nacional, muitos municípios ainda encontram meios para “burlar” essas garantias. A partir de pesquisas realizadas, as autoras apontam a presença de muitas instituições que utilizam a contratação de auxiliares, educadoras, agentes, recreadoras, entre outras denominações, como um “arranjo” para o não reconhecimento da profissionalização docente no segmento da creche.

Sendo assim, tão importante quanto pensar no acesso e na oferta de vagas para

a creche, está a qualidade do atendimento/educação oferecido a essas crianças, fato que está diretamente atrelado à formação dos(as) profissionais que trabalham com as crianças pequenas. Um estudo realizado por Gatti (2008) aponta que, na formação inicial para o(a) professor(a) que atuará na Educação Infantil, especificamente com relação às disciplinas obrigatórias realizadas nos cursos de licenciatura em Pedagogia, apenas 5,3% destas são voltadas para a Educação Infantil. Esse fato demonstra o pouco espaço dado a essa área do conhecimento que é fundamental na formação dos(as) professores(as) que atuarão nessa etapa.

Apesar das dificuldades expressas, podemos elencar alguns avanços nessa trajetória. Um exemplo é o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) que traz novos contornos para a política de formação no Brasil. A meta 15 propõe “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

A meta 16 prevê “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

As novas definições sobre a Educação Infantil, elencadas na meta 1, que propõe “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”, imprimem novos desafios para essa formação. Com relação à formação, essa meta tem, em suas estratégias 1.8 e 1.9, as seguintes proposições: “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior” e “estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos”. Sendo assim, o PNE anuncia novos desafios e proposições para a formação dos(as) profissionais, fato que pode ser considerado um avanço, ao prever articulação entre os níveis de ensino, com os núcleos de pesquisas e com os contextos das práticas dos(as) professores(as).

Assim, ao refletirmos sobre os caminhos para a formação dos(as) professores(as), consideramos fundamental a implementação e a concretização de políticas e propostas articuladas para a área, mas também não podemos esquecer que essa formação vai além daquelas vivências nos cursos de formação. Acreditamos que tornar-se

professor(a) é um processo que envolve as experiências que o(a) educador(a) vai construindo a partir de elementos trazidos de suas histórias de vida, de formação e profissão (TARDIF, 2002). A formação do(a) educador(a) se constitui parte integrante da profissão docente, não devendo, portanto, ficar restrita à sua formação inicial, mas, sim, realizada também em sua prática cotidiana, ou seja, a partir de questões que emergem do contexto no qual seu fazer se concretiza.

Por ser um processo dinâmico, entendemos que essa formação deve ser concebida também no ambiente de trabalho, a partir de uma contínua reflexão com o coletivo de profissionais da escola. Entretanto, isso não se dá de maneira automática, mas como parte de um processo complexo de autoconsciência, consciência do mundo ao redor, o que implica a transformação de si e dos demais (LIBERALI, 2008). Nessa perspectiva, a linguagem precisa ser compreendida como categoria central nos processos de formação de professores. A esse respeito, Kramer (2003, p. 101) nos ajuda a compreender que a formação de professores deve pautar-se em um campo interdisciplinar, incorporando formas outras “de conhecimento além do lógico e racional, tais como propiciam a estética, a ética, a afetividade”. Assim, ao buscarmos romper com uma concepção da linguagem cristalizada e caminharmos na busca de uma interação viva com a língua, poderemos pensar em novas ações, refletindo criticamente sobre elas. Nessa concepção, a linguagem é considerada expressão histórica, ativa e significativa e não apenas reproduutora de discursos.

Pensando na linguagem como categoria importante na formação de professores, Nunes e Kramer (2013, p. 47) nos ajudam a compreender como esta torna-se imprescindível: “A linguagem é material e instrumento de ação no mundo e com o outro. Ao agir, produzimos discursos e somos por ele produzidos. É com a linguagem que os sujeitos se relacionam com a cultura, produzem significados nas interações que estabelecem”.

A partir dos princípios expostos neste texto e que fundamentam nossa concepção de formação, apresentaremos a seguir um recorte de uma pesquisa realizada no interior do GP LICEDH. Nosso grupo de pesquisa configura-se por fomentar espaços de formação de professores, tendo por referência os conceitos de colaboração e de transformação discutidos por Magalhães (2004). Nessa perspectiva, buscamos atuar na formação de profissionais da Educação Infantil, criando contextos de reflexão crítica, envolvendo os(as) participantes em um movimento de ressignificação e de reconstrução de suas práticas.

3 | UMAEXPERIÊNCIADEPESQUISA/FORMAÇÃO NACRECHE: POSSIBILIDADES PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Ao analisar os dados produzidos em umas das pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa Linguagem, Infâncias, Cultura, Educação e Desenvolvimento Humano (LICEDH), tivemos a oportunidade de problematizar a questão da formação dos professores, e, principalmente, de vivenciar uma possibilidade de articular os processos de formação em contexto a partir de uma pesquisa desenvolvida na creche.

A pesquisa intitulada “O choro de bebês como linguagem: um estudo sobre a formação de educadoras/educadores nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG” teve como objetivo problematizar o choro dos bebês e as relações tecidas a partir dele entre educadoras e bebês e entre eles próprios em uma creche pública/conveniada do município de Juiz de Fora- MG.

A pesquisa foi alicerçada na Pesquisa Crítica de Colaboração- PCCOL (MAGALHÃES, 2004), por acreditarmos em um movimento de investigação que visa ao encontro com o outro, por meio de ações colaborativas, nas quais os(as) participantes contribuem mutuamente na construção do conhecimento, por meio da reflexão crítica.

Nesse quadro, colaborar, seja em relação ao pesquisador, ao professor, ao coordenador ou ao aluno, significa agir no sentido de explicar, tornar mais claro seus valores, representações, procedimentos e escolhas, com o objetivo de possibilitar aos outros participantes questionamentos, expansões, recolocações do que está em negociação. Dessa forma, o conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, sentidos, representações e valores (MAGALHÃES, 1997, p.173).

A investigação aconteceu em dois movimentos distintos. No primeiro ano da pesquisa, participamos do cotidiano dos dois berçários da instituição, observando e interagindo com as professoras e bebês. Das experiências advindas desses momentos, foram produzidas notas de campo, a fim de registrar e organizar a parte posterior da pesquisa. No segundo ano, a partir dos dados produzidos nas observações, foram organizadas sessões reflexivas com as professoras dos berçários, visando possibilitar momentos de reflexão crítica sobre o cotidiano da creche. As sessões eram organizadas pautadas nas notas de campo produzidas e nas questões trazidas pelas professoras, problematizando temas pertinentes ao cotidiano da creche, discussão que tinha como tema disparador o choro dos bebês, mas que era tangenciada por outras discussões durante o processo de formação.

Assim, instauramos um processo de formação continuada no contexto da creche, buscando, no diálogo ativo e na discussão reflexiva, a construção de “pontes” entre as práticas das professoras e as teorias que embasam o trabalho com crianças pequenas, levando à reflexão sobre como os saberes-fazeres se materializam e podem contribuir com o trabalho educativo na instituição.

Apesar do tema central da investigação no primeiro momento ser o “choro como linguagem dos bebês na creche”, muitas vezes as discussões se direcionavam para outras abordagens, indo ao encontro das inquietações trazidas pelas professoras, que usavam aquele momento com um lugar de desabafo e de escuta, diante da dura carga

horária de trabalho e da ausência de outros espaços de diálogo e formação.

Dentre os temas problematizados, estava o choro dos bebês, tema central da pesquisa, e outras questões, tais como relação cuidado- educação, linguagens da infância, condições de trabalho das professoras e relações institucionais. Embora as professoras fossem muito receptivas à pesquisa, não há como negar que as condições de trabalho e a falta de valorização financeira e profissional imprimiam implicações para o movimento da pesquisa, mudando não só o nosso foco, mas também o nosso olhar diante da realidade da creche.

Outro desafio refere-se à organização da rotina da creche, impossibilitando que todas as professoras da creche pudessem participar da formação, já que o processo era realizado dentro do período de trabalho, de acordo com o tempo possibilitado pelas coordenadoras responsáveis pela instituição. Desse modo, podemos afirmar que o processo de pesquisa instaurou um movimento de formação que, apesar dos atravessamentos, permitiu às participantes refletirem sobre suas práticas e sobre seus posicionamentos diante do cotidiano da creche, buscando possibilidades outras de olhar, agir e transformar. Foi um processo de aprendizagem e formação mútua para professoras e pesquisadoras.

4 | PERSPECTIVAS PARA UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO

Ao pensarmos nas perspectivas para o campo da pesquisa e da formação de professores de crianças pequenas, é necessário ultrapassar muitos desafios e entraves que ainda se apresentam nesse percurso. Dentre eles, destacamos a necessidade de se articular a formação de professores com as experiências docentes e as realidades advindas dos contextos de trabalho, compreendendo que tal formação se faz via processos reflexivos (NÓVOA, 1992; SCHON, 1992).

Reafirmamos, assim, a necessidade de compreender o campo das pesquisas e da formação inicial e continuada de professores de crianças pequenas como interdisciplinar, devendo buscar um movimento de aproximação e diálogo entre teoria-prática nos diversos campos de conhecimento. Nessa direção, as políticas públicas para as infâncias devem integrar os processos de formação e pesquisa, em interação com os contextos, visando à tão almejada qualidade do atendimento das crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas.

Compreendemos a importância da formação inicial e continuada dos(as) profissionais que trabalham com crianças pequenas, enfatizando a necessidade de reflexão crítica acerca das questões vivenciadas. Acreditamos que essa formação somente fará sentido a partir da relação dialética entre a teoria e os saberes/fazeres da prática educativa. Nesse caminho, a pesquisa, em diálogo com a formação, tem muito a contribuir. Acreditamos ser no diálogo entre a teoria, a prática e a pesquisa que podemos consolidar uma formação docente realmente significativa para o processo

educativo das crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**.

_____. Presidência da República. Lei nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014**.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Políticas públicas universalistas e residualistas**: os desafios da educação infantil. Anais da 33ª Reunião da ANPED. Caxambu, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

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

GATTI, Bernadete. A análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, nº 37, p. 57-70, jan./abr.2008.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá ; ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**: Um estado da arte. 1a. ed. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras**: armas e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2003.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sônia. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina. (Orgs.). **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. 1ed. Campinas: Papirus, 2013, , p. 31-47.

LIBERALI, Fernanda. C. **Formação Crítica de Educadores**: Questões Fundamentais. 01. ed. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008, v. 01.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The ESPecialist**. São Paulo, 1997, vol. 19 nº 2, 169-184.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. **A formação do professor como um profissional crítico**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, pp. 59-85.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33

NÓVOA, Antônio; AMANTE, Lúcia. Em busca da liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. **REDU. Revista de Docência Universitária**, jan-abr 2015, p. 21-34.

PESCE, Lucila. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. **EccoS- Rev. Cient.**, São Paulo, n. 33, p. 157-172, jan/abr, 2014.

SARMENTO, Manuel J. & VASCONCELLOS, Vânia Maria Ramos de (orgs). **Infância (in)visível**. São Paulo: Junqueira & Marin editores, 2007.

SAVIANI, Demerval. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DIVERSIDADE, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Hyago Ernane Gonçalves Squiave

Mestrando do curso de Pós-Graduação em
Geografia
Universidade Federal de Jataí
Jataí – Goiás.

Priscila Braga Paiva

Mestranda do curso de Pós-Graduação em
Geografia
Universidade Federal de Jataí
Jataí – Goiás

literatura nacional, pudéssemos construir um diálogo com autores a fim de entender sobre a diversidade e sobre a formação de professores, tais como Libâneo (2012), Cavalcanti (2011), Leite (2015), Nôvoa (1995), entre outros. A diversidade não vem sendo tratada nas salas de aula. A má formação dos professores reflete no tratamento destes, com os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia. Diversidade. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Existem várias discussões acerca de como está sendo a formação de professores pelas instituições educacionais. O currículo é um instrumento importante, pois, é dele que sabemos qual o tipo de profissional está sendo preparado para a sala de aula.

Há vários anos no Brasil, existem estudos e pesquisas sobre a forma como está sendo a formação de professores. Haja vista que o profissional professor é uma das profissões mais importantes do nosso meio social, uma vez que, é este profissional que forma todos os outros profissionais.

O professor é o principal instrumento para a educação escolar na formação dos educandos. O profissional como mediador do

RESUMO: A educação no Brasil vem se transformando gradativamente. A diversidade deve ser tratada dentro da sala de aula com bastante cautela para não ser entendida como racismo ou algo do gênero. É preciso avaliar a carga e os conhecimentos que os alunos trazem consigo e a partir desse conhecimento, fazer uma transição do saber, onde, o professor aprende com o aluno e o aluno aprende com o professor. O conhecimento empírico neste momento é muito importante, pois, chegam alunos de todas as classes sociais, gêneros, etnias. Então, é preciso que essa diversidade abrace tudo isso e eleve a qualidade do ensino. O objetivo é fazer uma observação na formação de professores e como está sendo trabalhada a diversidade dentro da sala de aula, e como os autores a veem. Para este estudo buscamos um arcabouço teórico-metodológico que, a partir da

conhecimento pode assim estimular nos educandos a aprendizagem.

A Geografia é uma disciplina bastante ampla, e isso é um fator importante para os professores, onde, é possível realizar inúmeras aulas diversificadas que vão contribuir para a formação de seus alunos. Diversos autores dissertam sobre como está sendo a formação de professores, e alguns a grosso modo diz que alguns dos problemas educacionais está relacionado com a má preparação dos professores. O professor de Geografia além de tudo, tem o papel de formar cidadãos críticos, capazes de criar suas próprias opiniões, deixando de ser influenciado pela mídia que muitas das vezes mostram o que querem, distorcendo as verdades existentes.

A diversidade tem que ser tratada dentro da sala de aula, pois, existe uma série de alunos com realidades diferentes. Sendo assim, dentro da escola, não cabe ver a diversidade como uma desigualdade social, pois a diversidade tem uma ideia contraditória com a desigualdade. Logo, a diversidade deve ser vista como uma forma de vivenciar outras diferenças.

Para a realização deste estudo utilizamos literaturas para um melhor embasamento, que falam a respeito da formação dos professores, da diversidade nas salas de aula e também sobre o ensino de Geografia como Libâneo (2012), Candau (2012), Cavalcanti (2011), Leite 2015, entre outros. O objetivo é fazer uma observação na formação de professores e como está sendo trabalhada a diversidade dentro da sala de aula, e como os autores a veem.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Brasil é considerado um país em desenvolvimento, com grandes desigualdades sociais e com baixo índice de escolaridade, mesmo assim os governantes continuam a investir em obras, construções entre outros e permanecem negligenciando a educação. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 149)

A história da estrutura e da organização do ensino no Brasil reflete as condições socioeconômicas do país, mas revela, sobretudo, o panorama político de determinados períodos históricos. A partir da década de 1980, por exemplo, o panorama socioeconômico brasileiro indicava uma tendência neoconservadora para a minimização do Estado, que se afastava de seu papel de provedor dos serviços públicos, como saúde e educação.

Como salienta Libâneo, Oliveira, Toschi (2012), é notório o desinteresse do Estado quando o assunto é educação e saúde e isso acontece desde a organização do ensino. Não é possível discutir educação e ensino sem fazer referência a questões econômicas, políticas e sociais, pois dependemos dessas questões para se ter melhorias não só na educação, mas também em outras frentes sociais como a saúde. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 175)

A educação brasileira setor um problema no início do processo de industrialização,

na década de 1920, sendo necessário reivindicações e movimentos sociais para que em 1932, um grupo de educadores lançasse um manifesto conhecido como Manifesto dos pioneiros da Educação nova, esse documento foi uma tentativa de mostra a educação como um problema no país.

A educação no Brasil teve uma trajetória com poucas melhorias e com muitos desafios, sendo que os mesmos desafios estão presentes nos dias de hoje: a luta por uma educação de qualidade para todos. Ainda segundo os autores Libâneo, Oliveira, Toschi (2012, p.176) “nos dias de hoje existe uma consciência nacional da importância da educação mais lamentavelmente as ações para melhorar a educação está presente em discursos”. Ou seja, na prática é quase que perfeito, porém na realidade nada de melhorias acontece.

A educação hoje é responsável pela modernização de nossas sociedades, segundo Candau (2012) nas sociedades atuais, muitas são as formas de acesso ao conhecimento, não se podendo atribuir à escola exclusivamente desta função. Os impactos dos meios de comunicação e o próprio impacto dos saberes vivenciados são surpreendentes.

Nessa perspectiva, é claro o desafio do professor, pois lida com diferentes culturas, com diferentes formas de pensar e agir dentro de um espaço escolar e tem que lidar com a diversidade. Conforme Cavalcanti (2011, p. 68)

[...] pode-se entender que essa diversidade vai além do conjunto de conhecimentos, valores, significados que os alunos carregam consigo, pois diz respeito também à diferenças de estilos, ritmos e capacidades individuais internas de aprendizagem.

Fica, portanto, evidente a importância de se entender o que vem a ser diversidade dentro do ambiente escolar, sendo uma das melhores formas de compreender a escola e a própria sala de aula. Como propõe Cavalcanti (2011, p.68)

a diversidade tem um sentido amplo, diz respeito, como já foi mencionado, às diferentes esferas da vida, tratando-se, assim, entre outras, da diversidade biológica, diversidade econômica, diversidade social, diversidade geográfica, diversidade cultural.

No entanto, dentro da escola, não cabe ver a diversidade como uma desigualdade social, pois a diversidade tem uma ideia contraditória com a desigualdade. Logo, a diversidade deve ser vista como uma forma de vivenciar outras diferenças. Por isso, não só os professores, mas todos os demais profissionais da educação devem estar atentos para as diferenças entre os alunos quanto os diversos aspectos, destacando-se classe social, gêneros, raça, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, origem geográfica. (CAVALCANTI, 2011).

Dessa forma, estarão desenvolvendo o processo de inclusão dentro do espaço escolar, pois a ideia de inclusão pode ser caracterizada como o resultado de um processo criativo impulsionado pela necessidade de atender, reconhecer e, acima de tudo, valorizar as diversidades. (SANTOS, 2008).

Nessa perspectiva de ensino e diversidade, deve-se mencionar a importância do ensino de geografia para os alunos, como uma forma de compreensão do próprio espaço e da sua própria realidade. Dessa forma, Lastória (2015, p. 62), diz que “a geografia, como área do conhecimento escolar, é parte essencial do processo formativo dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental”.

O ensino de Geografia ou a Educação Geográfica tem como finalidade contribuir com a construção de um pensamento geográfico sendo assim, Leite (2015, p. 79), relata que “o trabalho de Educação Geográfica na escola implica em conduzir os alunos à consciência da espacialidade das coisas, direta ou indiretamente vivenciada nos fenômenos cotidianos”.

Segundo Cavalcanti (2002), a escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes, tanto científicos como cotidianos, isto é, a escola é o encontro da diversidade, do ser diferente e de ter saberes diferentes. Nessa perspectiva, a sala de aula é o lugar do diverso com inúmeras potencialidades de aprendizagem. É nesse espaço multifacetado e plural que a cultura se apresenta como a condição essencial para existência humana, a principal base de sua especificidade. Ou seja, não existe natureza humana sem cultura. (SANTOS, 2003)

Sendo a escola uma instituição social, é necessário sempre considerar que as concepções estão vinculadas a necessidades e demandas do contexto econômico, político, social e cultural de uma sociedade. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 239)

As concepções de educação escolar referem-se a determinados modos de compreender as modalidades de educação, as funções sociais e pedagógicas da escola, os objetivos educativos, as dimensões da educação, os objetivos de aprendizagem, o currículo, os conteúdos e a metodologia de ensino, as formas de organização e gestão.

Assim, a escola e a própria gestão devem priorizar as funções sociais e pedagógicas bem como a metodologia utilizada para que o aluno possa compreender o espaço que ocupa e a própria sociedade.

Sendo assim o objetivo do ensino e da própria educação é a construção do conhecimento do aluno, partindo desse pressuposto, um dos desafios dos professores nesse processo de ensino-aprendizagem, que, de acordo com Cavalcanti (2011, p. 67)

é o de desenvolver atividades em sala de aula considerando a escola um lugar de cultura, de encontro de cultura. Trata-se do entendimento de que a escola lida com a cultura, no interior da sala de aula e nos outros espaços escolares.

A formação do professor é decorrente das mudanças da relação com a sociedade e dos avanços da educação dentro do ambiente escolar, pois os próprios indivíduos inseridos nesse processo precisam ter diálogo aberto para que todos possam ser atendidos, observando sempre os problemas para definir estratégias que possam acompanhar tais transformações. Para Figueiredo (2011, p. 142)

Nessa perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como; atenção às diferenças dos alunos; variação de papéis que o professor assume diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos (grupo-classe, grupos pequenos, grupos maiores, grupos fixos).

O docente na formação inicial, bem como na sua formação continuada deve estar preparado para atuar visando à diversidade, ou seja, levando em conta alguns princípios como éticos, políticos e filosóficos para que o mesmo possa estar consciente dos desafios de se forma uma nova geração.

Segundo Libâneo (2002, p. 76), um dos grandes autores sobre a educação, a escola é um local onde exerce diferentes práticas do saber. Segundo ele

A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da refletividade. Adquirir conhecimentos, aprender pensar, agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. Mas, principalmente a escola é lugar da formação da razão crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social.

Dessa forma entendemos que a escola é o local onde os educandos e educadores sofrem um processo recíproco de informações, onde, os educadores passam conhecimentos, e adquire conhecimentos com os educandos. É interessante destacar que os educadores são vistos em muitos casos como pais e mães ao mesmo tempo em que são profissionais. A liberdade com que alguns alunos os veem faz com que o carinho e afeto tome expressiva dimensão.

Outra peça importante para a formação do professor é o currículo. Nele contém a estrutura de como será a formação do professor em determinada instituição. Analisando o currículo, podemos avaliar a qualidade da graduação. O currículo então determina as bases para um modelo profissional. Stenhouse (1975 *apud* Goodson, 2008, p.58) “O desenvolvimento do currículo transfere as ideias para as práticas de sala de aula, e com isso ajuda o mestre a reforçar sua própria prática, testando de modo sistemático e consistente suas ideias. Nesta perspectiva o currículo bem como o curso de formação de professor (licenciatura), funcionam como uma via de mãos duplas, cujo resultado a grosso modo é a qualidade das aulas ministradas por estes profissionais.

A formação de professores é algo importante para o desenvolvimento da educação. Nóvoa (1995, p. 18) diz que “mais do que um lugar de aquisição de técnicos e conhecimento, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional”.

Alguns professores estão sendo preparados com uma pedagogia tecnicista. Bastante tradicional. A realidade está sendo mudada, porém as aulas teóricas dentro da sala de aula continuam de maneira tendenciosa. Para Pimentel (2010, p. 85)

A formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a

regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional, como sua participação no projeto educativo da escola, e seu relacionamento com os alunos e com a comunidade.

É preciso que na formação de professores tenham mais contato com a comunidade, a realidade de cada lugar, pois, a teoria dentro da sala de aula de nada valerá se não houver a experiência no campo. Paulo Freire (1996, p. 33) já dizia “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. É um dos grandes desafios educacional atualmente a formação de professores, principalmente para as escolas de educação básica, primário, fundamental e médio.

Se tratando de professor de Geografia, há uma série de metodologias e de métodos, tecnologias que podem ser usadas pelos professores para trabalhar com os alunos. O que falta na maioria das vezes é o domínio, principalmente com as geotecnologias. As aulas ficam mais práticas dentro da sala. Não fica aquela aula tradicional, onde o professor vai para a frente, escreve no quadro e os alunos tem que copiar no caderno.

Há uma série de ferramentas para os professores de geografia que são muito úteis para renovar as suas metodologias. Há programas como ArcGis, Google Earth dentre outros programas que confecciona mapas. Podem realizar aulas diversificadas dentro da sala, para que os futuros professores trabalhem isso com seus alunos. Kaercher (2006, p. 222 – 223) faz uma crítica quanto a isso

Porque para haver geografia crítica (ou uma geografia renovada) não basta mudar os temas ou atualizar nossas aulas. Não se trata de um problema de conteúdo. É preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, relação esta que, via de regra, continua fria, distante e burocráticas. É preciso haver também uma postura renovada de maior diálogo, não só entre professor e aluno, mas com o próprio conhecimento. [...] devemos fazer com que o aluno perceba qual a importância do espaço de e da (s) sociedade (s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país, etc).

Já Vesentini (2004, p. 224), contrapõe dizendo

O professor crítico e/ou construtivista – e não podemos esquecer que o bom professor é aquele que ‘aprende ensinando’ e que não ensina, mais ajuda os alunos a aprender - não apenas reproduz, mas também produz saber na atividade educativa. [...] ele é um ser humano com uma história de vida a ser levada em conta no processo de aprendizagem, que reelabora, assimila à sua maneira – até reconstruindo ou criando o saber para tal ou qual disciplina. [...] isso porque no ensino de geografia é importantíssimo é mesmo indispensável – o estudo e a compreensão da realidade local, onde os alunos vivem, onde a escola se situa.

Sendo assim, a formação de professor é um momento importante de sua carreira, bem como do reflexo que o mesmo será como futuro educador. As práticas exercidas na graduação vão se refletir, quando se assumir uma sala de aula. É importante trabalhar a diversidade dentro da sala de aula, porém com cautela.

É importante também a utilização de novos meios tecnológicos para renovar as

aulas dos professores de Geografia. Sair da maneira tradicional, tecnicista e inovar. Há várias ferramentas que auxiliam, porém é preciso dominar as técnicas, o que vem dificultando a renovação dentro das salas, porque vários professores não tiveram tanta tecnologia disponível em sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento é importante destacar que o intuito deste trabalho foi de fazer um levantamento bibliográfico sobre a formação de professor, a diversidade na sala de aula e sobre o ensino de geografia. Sem, no entanto, ter a exatidão pretensão de abordar todas as variáveis e aspectos que muitos autores trabalham com essa importante questão.

Vale salientar que é de suma importância saber como está sendo a formação de professores licenciados (em suas diversas áreas), pois, a partir desse momento teremos conhecimento do reflexo que está havendo dentro de suas respectivas salas de aula. O currículo na formação de professores é algo que tem que ser pensado e repensado, onde, através dele teremos as bases para uma boa formação dos futuros educadores.

O ensino de Geografia segundo os autores referenciados, estão um pouco tecnicistas, tradicionais. Estão deixando de lado as novas tecnologias disponíveis pela falta de preparo no manuseio. Isso tem prejudicado as aulas de geografia. É preciso que na formação dos novos professores sejam aproveitadas todas as tecnologias disponíveis para que desde a sua formação, os professores dominem os materiais para levar a sua sala de aula, afim de deixar as aulas mais dinâmicas e atrativas.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** (org.). 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.
- CAVALCANTI, Liana de Souza. **Geografia e Práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, L. de S. A geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: TONINI, T. M. et al (Org.) **O ensino de Geografia e suas composições curriculares.** Porto Alegre, RS: UFRGS, 2011. p. 77-96.
- FIGUEIREDO, R. V. de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M.T.E. **O desafio das diferenças nas escolas.** 4.ed. Petrópolis. Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996 (Coleção Leitura).
- GOODSON, Ivor F. **Curriculum: teoria e história.** Tradução de Attílio Brunetta 8^aed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. (Ciências sociais da Educação).

KAERCHER, Nestor A. O gato comeu a geografia critica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia; OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. (orgs). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2006. Capítulo 23, p. 221-231.

LEITE, Letícia de Sousa. A formação de professores para a educação inclusiva dos alunos surdos: um estudo de caso. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação – Trabalho docente e processos educativos. Uberaba. 2015. Disponível em: <<http://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/58.pdf>>. Acesso em: 04 de junho de 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, - (Coleção magistério. Serie formação do professor). 1990/ impresso no Brasil- abril de 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; Toschi, Mirza Seabra. (orgs). **Educação Escolar: Políticas, Estrutura**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Saberes pedagógicos/ coordenação Selma Garrido Pimenta).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar Políticas Públicas e Organização**. São Paulo, 2012.

NÓVOA, António (Org.) **Os Professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1995.

PIMENTEL, Carla Silvia. **Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em geografia**. Tese Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação: Orientação Nidia Nacib Pontuschka. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Marcos Moreira Paulino (orgs.). **Inclusão em Educação: Culturas, políticas e Práticas**, 2^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Revista da Faculdade de Educação da UFF, nº. 7, maio de 2003.

VESENTINI, José W. Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil. In: VESENTINI, José W. (org). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. Capítulo 7, p. 219 – 248.

FORMAÇÃO CONTÍNUA NA PERSPECTIVA DE APRENDIZADO COLABORATIVO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES

Ivana Ferreira dos Santos

Universidade Federal de Uberlândia/UFU,
Mestrado em Educação, Uberlândia/MG

Cecília Vicente de Sousa Figueira

Universidade Federal de Uberlândia/UFU,
Mestrado em Educação, Uberlândia/MG

Fernanda Barros Ataides

Universidade Federal de Uberlândia/UFU,
Mestrado em Educação, Uberlândia/MG

Anair Araújo de Freitas Silva

Universidade Federal de Uberlândia/UFU,
Mestrado em Educação, Uberlândia/MG

Érica Giaretti Biase

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/
PUC, Faculdade em Educação, Uberlândia/MG

alfabetizador, na perspectiva do alfabetizar letrando, a possibilidade de à partir dessa prática colaborativa agir criticamente sobre o mundo, seja à partir da articulação do trabalho pedagógico ou pelas considerações com as práticas sociais dos sujeitos da aprendizagem para efetivação do uso das linguagens oral e escrita, em condições sociais diversas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação contínua.
Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT: This article highlights the importance of continuous training based on analyzes of the actions undertaken by a group of teachers in the rural area of the city of Uberlândia. Its main focus is the theoretical scope and the improvement of the literacy processes in the school environment. The qualitative research articulated the descriptive, exploratory and case study strategies and was based on the theories of authors such as: SOARES (1998, 2003, 2009 and 2014) and FREIRE (1975, 1983, 1988, 1996 and 2001). The results evidenced the importance of continuous training to strengthen the role of the literacy teacher, from the perspective of alphabetizing literacy, the possibility of starting from this collaborative practice to act critically on the world, either from the articulation of the pedagogical work or from the considerations with the social practices of the subjects of learning to effect the use of oral

RESUMO: Esse artigo destaca a importância da formação contínua a partir de análises das ações empreendidas por um grupo de professores regentes da Zona Rural do município de Uberlândia, tendo como eixo principal o alcance teórico e a ampliação da melhoria dos processos de alfabetização no ambiente escolar. A pesquisa, de cunho qualitativo, articulou as estratégias descritiva, exploratória e estudo de caso e apoiou-se nas teorias de autores como: SOARES (1998, 2003, 2009 e 2014) e FREIRE (1975, 1983, 1988, 1996 e 2001). Os resultados evidenciam a importância da formação contínua para o fortalecimento do papel do professor

and written languages, under different social conditions.

KEYWORDS: Continuing education. Literacy. Literature.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os níveis de analfabetismo têm insuflado os discursos das políticas públicas brasileiras. A exemplo de Soares (2014, p.13) “[...] menos de 50% das crianças brasileiras conseguem romper a barreira da 1^a série, ou seja, conseguem aprender a ler e a escrever”. Esses alunos ainda não alfabetizados avançam para os anos subsequentes, aumentando as desigualdades em função das dificuldades acumuladas do ano anterior.

A partir dessa problemática, e com base na reflexão sobre a importância da formação contínua, surgiu a referida pesquisa colaborativa que se deu por meio do fortalecimento de um grupo de professores regentes de uma escola da zona rural do Município de Uberlândia, com base em leituras de teóricos que discutem a temática alfabetização e letramento, as observações das dificuldades dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental I, especificamente na apreensão do código escrito, da leitura e escrita e ainda. Nesse artigo, não intencionamos descrever os relatos resultantes da pesquisa, e sim análises acerca da importância da formação contínua como perspectiva colaborativa de melhoria da prática pedagógica para professores alfabetizadores.

2 | A ORGANIZAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDOS

A partir das alterações implementadas no ensino fundamental de nove anos pela Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), surgiu, para um grupo de professores regentes de uma escola da Zona Rural de Uberlândia, a necessidade de fortalecimento teórico acerca dos conteúdos curriculares dessa nova etapa formativa. Para tanto, tomando por base o plano de formação (SME, 2014) oferecido pela escola, constitui-se quatro grupos de estudos e um deles foi composto por cinco profissionais que abordaram a temática alfabetizadora na perspectiva colaborativa de aprendizagem. Nesse artigo, as análises se voltam para os estudos dos integrantes sobre a alfabetização e letramento nos primeiros anos do ensino fundamental I, dando enfoque à importância de ambas para o processo das práticas sociais.

A organização para a prática colaborativa (VYGOTSK, 1989) de estudos teórico-práticos foi implementada a partir de nove encontros, organizados uma vez ao mês entre março à novembro do ano de 2016, nos quais os professores além dos referenciais teóricos, preocupavam-se com a previsão do tempo de debate sobre os mesmos, das observações sobre as experiências docentes nas referidas salas de aula e as produções escritas desses relatos como forma de registrar a produção colaborativa

dos estudos.

A análise sobre o relato das professoras evidencia que as trocas de experiências e os estudos auto formativos foram se fortalecendo por entender que na escola não havia disponibilidade de tempo hábil para os diálogos, as leituras e as formatações escritas. Nessa perspectiva, justifica-se o fortalecimento da formação contínua, o que, segundo Garcia (2009) é um processo de continuidade e evolução, ou seja, o aprender e ensinar que se dá em longo prazo a partir de seguimentos significativos de construção do saber.

Tomando como necessária as discussões sobre a temática alfabetização e letramento as questões problematizadas que justificaram a pesquisa realizada com o grupo se pautaram pelas seguintes indagações: a alfabetização ainda é compreendida como um processo apenas de apreensão do código escrito? O professor alfabetizador tem conhecimento da evolução das pesquisas em relação ao termo alfabetização? O que muda nas práticas alfabetizadoras a partir da compreensão das terminologias da alfabetização e do letramento? De que forma o processo formativo docente tem promovido à reflexão sobre as diversas temáticas surgidas no interior da sala de aula?

A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, por ser uma produção teórica e reflexiva, pontuada por González Rey (2005, p. 110) “[...] está dirigida de forma ativa pelo pesquisador em razão das necessidades do modelo teórico que desenvolve sobre o tema pesquisado.”

A partir das contribuições acerca da pesquisa qualitativa de González Reis, e ainda tendo a nitidez da contribuição necessária às discussões temáticas sobre alfabetização e letramento para auxiliar a reflexão teórico-prática dos professores regentes, um dos critérios de escolha dos referenciais teóricos para os integrantes do grupo se deu à partir de um diagnóstico sobre as necessidades apresentadas que pudessem corroborar com a melhoria da práxis pedagógica, organizadas à partir de referências bibliográficas e teorias de autores como: SOARES (1998, 2003, 2009 e 2014) e FREIRE (1975, 1983, 1988, 1996 e 2001).

Buscando ainda evidenciar quais concepções orientaram o estudo do grupo de professores acerca da aquisição da leitura e da escrita: processo de ensino e aprendizagem, apresentamos o referencial teórico que revela ao leitor um panorama dos estudos empreendidos pelos integrantes de professores público alvo dessa pesquisa.

3 | O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO – CONTRIBUTO INICIAL PARA O GRUPO DE ESTUDOS

A escola enfrenta sérias dificuldades de aprendizagem no que tange aos processos de apreensão da leitura e escrita. Desse modo, esse problema da não

alfabetização até o terceiro ano do ciclo pedagógico, seja por questões internas ou externas ao indivíduo, precisa ser analisado. Soares (2014, p.14) destaca possíveis motivos que justificam esse fracasso:

[...] em primeiro lugar, são dados que resultam de diferentes perspectivas do processo de alfabetização, a partir de diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia), cada uma tratando a questão independentemente, e ignorando as demais; em segundo lugar, são dados que, excludentemente, buscam a explicação do problema ora no *aluno* (questões de saúde, ou psicológicas, ou de linguagem), ora no *contexto cultural* do aluno (ambiente familiar e vivências socioculturais), ora no *professor* (formação inadequada, incompetência profissional), ora no *método* (eficiência/ineficiência deste ou daquele método), ora no *material didático* (inadequação às experiências e interesses das crianças, sobretudo das crianças das camadas populares), ora, finalmente no próprio meio, o *código escrito* (a questão das relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa). (SOARES, 2014, p.14).

Contudo, se evidencia a necessidade de compreensão dessas questões, associadas ao conceito de alfabetização, que amplia a interpretação de que alfabetizar não é apenas a decodificação de sinais gráficos a partir dos sons da fala, memorização e repetição de informações. Para a construção desse sistema, acrescenta Cagliari (1992) à escola precisa compreender a natureza e funções da escrita, da fala, da leitura e conhecer como se dá o processo de aquisição do conhecimento, de como uma criança se desenvolve emocionalmente nas interações sociais e da natureza da realidade linguística em que está inserida no momento da alfabetização.

Pimenta (1999), atesta que é por meio da reflexão colaborativa que pesquisadores e docentes fortalecem a capacidade para analisar, problematizar e refletir sobre suas práticas, atribuindo a essa práxis, significados e conhecimentos que de certa maneira contribui para a transformação da realidade educativa, gera modificações na cultura escolar, contribui para o crescimento individual e coletivo e ainda se lança a um projeto de compromisso profissional acerca das práticas organizacionais, participativas e democráticas.

Acreditando ser necessária aos integrantes do grupo a continuidade de estudos de outros teóricos para auxílio e ampliação dos conceitos estudados até então, as professoras apoiaram em Ferreiro (1996, p.24) para pontuar que “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”

Desse modo, foi imprescindível, além do estudo de Ferreiro que os integrantes compreendessem a conceituação do termo alfabetização, que apoiado nos estudos de Soares (2014, p.18) permitiu a compreensão de que a alfabetização, é “[...] um conjunto de habilidades, o que o caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”.

Essas questões postas nos ajudam a entender que a alfabetização, de acordo com Soares (2014, p.20) “[...] é um processo de natureza não só psicológica e psicolinguística, como também de natureza sociolinguística [...] é, também, e

essencialmente, um processo de natureza linguística". Nesses termos, é necessário observar a complexidade dessa temática e a natureza dos estudos das diversas ciências, as quais, necessariamente, respondem a incidência do sucesso ou insucesso escolar. Partindo dessa questão apresentada por Soares, foi necessário ao grupo ampliar os conceitos de alfabetização. Nesse sentido, o relato abaixo demonstra como é interminável o processo de pesquisa e as consequências da aprendizagem se fomenta pelo estudo, reflexão da prática e nova ação a partir do conhecimento construído.

Letramento – a ampliação do conceito de alfabetização

Muito se ouve a expressão “alfabetizar letrando”. Cada termo é próprio, mas ambos se complementam na prática educativa, ou seja, o aluno ao mesmo tempo em que se apropria do código escrito, codificando e decodificando o alfabeto, o faz por meio de práticas sociais da leitura e da escrita.

Dessa forma, foi necessário aos integrantes do grupo apoiarem em outros teóricos que pudessem ampliar o conceito de alfabetização, buscando através de outros elementos compreender como se dão as práticas sociais de leitura e escrita e em que condições essa apropriação se dá para as crianças nesta fase de aquisição de ambas as habilidades, leitura e escrita. Segundo Soares (2009, p.39) “Letramento é o resultado da ação de ensinar e apreender as práticas sociais de leitura e escrita”.

Inferimos então, que foi possível ao coletivo de professores compreenderem a partir da leitura de Soares (2009) que antes de entrar na educação formal as crianças dominam a fala-linguagem oral e convivem com o mundo escrito com grande diversidade social. A partir da aprendizagem do sistema alfabetico, há consequentemente a inserção e participação delas na cultura escrita. Esse processo de letramento não se inicia da apropriação do sistema alfabetico, como se marcasse um tempo em que primeiramente ocorre a alfabetização e logo na sequência, o letramento. Sabe-se que ambos se conciliam para dar sustentação a uma aprendizagem com significado do ponto de vista sócio-cultural.

Cabe aqui trazer elementos presentes nos documentos oficiais em que são postas essas propositivas. O Ministério da Educação (2008, p.13), pontua:

O desafio que se coloca para os primeiros anos da Educação Fundamental é o de conciliar esses dois processos, assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabetico-ortográfico e condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008, p.13).

Nessa prática, é imprescindível pontuar a responsabilidade ética do professor no exercício da função docente, a qual está em crescente movimento sustentada pelos fatores socioculturais e econômicos da sociedade a que fazem parte politicamente (FREIRE, 1996). A ética, da qual Freire se refere é o compromisso do professor quanto ao processo de construção do conhecimento do aluno, a partir do diálogo com o mundo,

com as informações, com os conteúdos e com os diversos sujeitos da aprendizagem.

Neste sentido, dando continuidade no processo formativo, as professoras referendaram para o grupo de estudos, autores que permitiram aos seus integrantes identificarem que foi a partir da década de 80, que se deu o início dos estudos para demonstrar que o aprendizado da escrita não se fazia apenas pela correspondência entre grafemas e fonemas, mas, por um processo/sistema em que a criança tenta, por meio da construção e reconstrução criar um sistema de representação a partir de suas experimentações hipotéticas.

De acordo com as interpretações de Soares, Aroeira e Porto (2010, p. 30), nesse processo “A construção desse conhecimento não é fácil, nem tão pouco simples. Trata-se de uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, mas não solitária, pois exige, ao mesmo tempo, troca de informações, estímulos e motivação.” A expressão “não solitária” implica a participação do docente no processo de ensino e aprendizagem, sabendo utilizar os instrumentos para a apropriação da leitura e da escrita que é um dos papéis docentes mais importantes porque é dessa relação, que surge muitas vezes o insucesso escolar que os alunos alfabetizados, ou não, são promovidos para os anos seguintes sem ter domínio do que lê. Soares (1998, p. 47) argumenta que “O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que os indivíduos se tornassem, ao mesmo tempo, alfabetizados e letrados.”

De acordo com essa afirmação, entende-se por prática de leitura e escrita uma metodologia sistemática e sequencial, planejada por meio de situações criativas de aprendizagem, levando em consideração, temáticas e conteúdos interessantes que fazem parte da vivência dos próprios alunos. Portanto, esse processo de alfabetizar na perspectiva do letramento, além de significativo do ponto de vista do interesse motivacional, necessariamente precisa ser instigante, curioso e, além disso, prazeroso.

Por conseguinte, se finda o exposto com as experiências alfabetizadoras de Freire (1988, p.15) “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo, não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.” Logo, alfabetizar e letrar exigem do professor alfabetizador a capacidade de perceber que seu aluno é um sujeito singular, diferente dos outros e por isso, com maneira distinta de aprender.

4 | A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A CONSCIENTIZAÇÃO DO PAPEL DOCENTE COMO MEDIADOR DO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO

As crianças, desde o nascimento, vivem e experimentam situações informais de aprendizagem, as quais não são esquecidas pelo fato de serem reais e repletas de

sentimentos. Nesse universo de possibilidades, adquirem a fala, interagem com outras crianças, resolvem problemas de convivência com outros indivíduos, aprendem regras, normas, condutas e adquirem novas habilidades, à medida que evoluem socialmente. Desse modo, constroem o conhecimento de maneira natural, crescente e participativa.

Na educação formal, o trabalho interdisciplinar é voltado para a valorização da linguagem oral, da leitura e escrita. Cada componente curricular desenvolve seus conteúdos considerando diferentes práticas sociais vivenciadas e acumuladas pelos alunos, em suas experiências anteriores, pois na prática, da mesma forma que aprendem a oralidade antes de entrar na escola, aprendem a leitura e a escrita fazendo experimentações, participando individual e coletivamente de situações criativas promovidas pela escola num ambiente alfabetizador.

Nesse caminho, alfabetizar letrando promove a consciência do indivíduo para a leitura de mundo e a possibilidade crítica diante de suas possíveis transformações sociais e culturais. A esse respeito, Freire (1975) complementa:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo [...]. (FREIRE, 1975, p.142).

É no contexto da prática educativa, da formação contínua do professor, responsabilidade dos órgãos públicos, das políticas públicas, porém, de igual modo do próprio professor que se dá esse consciente de suas funções para o campo da construção do saber, da necessária articulação entre teoria e prática, de maneira que os problemas surgidos, a partir da sua relação com os alunos e os conteúdos de ensino, sejam estudados e problematizados, visando à melhoria da qualidade da educação e, consequentemente a formação humana dos seus alunos, na perspectiva sócio cultural. A escola, como instituição vinculada ao ensino regular, tem o professor como o mediador da aprendizagem, organiza a formação contínua a partir de planos sistemáticos de formação, e busca nas práticas sociais o desafio dos estudos teóricos e de pesquisas frequentes.

Partindo dessas considerações, apresentamos aqui as representações que os professores, público alvo dessa pesquisa obtiveram com relação a responsabilidade que possuíam enquanto mediadores do processo de alfabetizar letrando para seus alunos. Não cabe aqui enumerar as temáticas de estudo, nem tampouco a metodologia para as práticas educativas, porém, o que se espera compreender é a importância da escola na organização do tempo e espaço, a fim de promover a formação contínua, em serviço, do professor e, exercer, de fato, o seu papel na sociedade. Para Freire (2001, p.16) é papel da escola “[...] participar coletivamente da construção de um saber, [...] que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história.”

Nesse sentido, a formação contínua em serviço que deu origem a esse trabalho, capacitou o professor alfabetizador com embasamentos teóricos sobre os processos de alfabetização e letramento, promovendo a relação desses com a prática educativa e instigando a melhoria do trabalho pedagógico, a troca de experiência e o fortalecimento da equipe de profissionais que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I da escola referenciada no início deste artigo.

Foi possível compreendermos, a partir dos estudos dos professores e relatos sobre essa prática colaborativa, que a aquisição das habilidades da leitura e escrita dá ao sujeito o poder de compreensão do mundo de modo crítico e reflexivo. Porém, quando chega à escola se inicia as dificuldades relacionadas à aprendizagem formal e, consequentemente suposições para dar respostas às questões do tipo 'de quem é a culpa?'.

Numa outra perspectiva conceitual, alfabetização de crianças é um processo permanente que inclui, não só a mecânica do ler e escrever, mas acresce a elas o enfoque da língua escrita como um meio de expressão com especificidade própria e autonomia à língua oral (SOARES, 2014).

Pode-se entender que é necessário acirrar o debate/estudo em torno dos problemas surgidos no interior das salas de aula, mais especificamente, repensar as práticas formativas docentes e tentar responder como ensinar ler e escrever, sem, contudo, acreditar que esse processo se inicia e se encerra na própria sala de aula. Desse modo, Amaral (2002), se expressa:

Vivemos em uma sociedade letrada, onde quase todas as relações são permeadas pela linguagem escrita. Participar ativamente desta sociedade significa conhecer e fazer uso eficiente da leitura e da escrita – práticas complexas quando levamos em conta o próprio conceito de escrita como sistema associado a um patrimônio cultural e social. Desta forma, ler e escrever não significa dominar simplesmente o código, mas perceber as implicações políticas/sociais/culturais e, sobretudo, os conteúdos ideológicos constitutivos dos textos orais e escritos. (AMARAL, 2002, p.91).

Nesse entendimento, pode-se observar que o processo de alfabetização é um dos requisitos para a conduta cidadã de um indivíduo na sociedade. Aprender um código escrito, composto por fonemas e grafemas é apenas o início de uma ação articulada, interdisciplinar e integrada aos processos político, histórico e cultural em que o aluno está inserido.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esboço realizado neste artigo permitiu compreendermos que a educação passa por diversas situações no que diz respeito às questões da apreensão do conhecimento, em especial ao processo de alfabetização e letramento, que por incorporar-se a modalidade formal, exige do professor qualificar-se para contribuir com

as soluções de problemas, procedimentos, conceitos e habilidades inerentes ao fazer docente. Observou-se ainda, que os primeiros anos escolares na vida de um aluno são importantes, pelo fato de construir individual e coletivamente o modo como dali em diante vai percebendo o mundo a partir da sua capacidade de reflexão e abstração. Evidenciando de igual maneira a importância da formação contínua do professor alfabetizador, na busca de respostas às inquietações surgidas na prática docente. Foi possível compreender a importância dessa relação teórica para a melhoria da prática para a articulação do trabalho pedagógico e as considerações com as práticas sociais dos sujeitos da aprendizagem e para efetivação do uso das linguagens oral e escrita, em condições sociais diversas.

Sinalizamos ainda que o papel do professor alfabetizador, na perspectiva do alfabetizar letrando, implica à incorporação de diferentes atividades pedagógicas, criativas, reais e do convívio dos alunos, possibilitando-os ler e agir criticamente sobre o mundo, como sujeitos autores de sua própria história de vida.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. W. do. **Alfabetização numa perspectiva crítica:** análise das práticas pedagógicas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em: 19 de maio de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Altera A Redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Que Estabelece As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Dispõndo Sobre A Duração de 9 (nove) Anos Para O Ensino Fundamental, Com Matrícula Obrigatória A Partir dos 6 (seis) Anos de Idade.** Brasília, DF, 2006. Disponível em:

<<http://sislex.previdencia.gov.br/paginas/42/2006/11274.htm>>. Acesso em: 28 de maio de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pró-letramento:** Programa de Formação Contínua de Professores da Educação Básica: Alfabetização e linguagem. Brasília: MEC/ SEB/SEED. 2008..

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e lingüística.** São Paulo: Scipione, 1992.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 21.ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1988.

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

_____. **A educação na cidade.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, C.M. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. Sísifo / Revista de Ciências da Educação. nº 8. jan/abr 2009. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/28320314_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro>. Acesso em: 15 de maio de 2017.

GONZÁLEZ REY, F.. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

PIMENTA, S. G. (org). **Saberes Pedagógicos e atividade docente.** São Paulo. Cortez. 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Tóricas/Práticas elaboradas com gestores(as).** Um convite a todos(as) os(as) profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia para refletirmos sobre o ano letivo/escolar de 2015. Uberlândia: SME, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento e escolarização.** São Paulo: Global, 2003.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte:Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2014.

SOARES, M. I. B.; AROEIRA, M. L.; PORTO, A. **Alfabetização Linguística da Teoria à Prática.** Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DA CIDADE DE MARABÁ(PA)

Airton dos Reis Pereira

Universidade do Estado do Pará. Marabá. Pará

Marinalda Gomes Apinagés

Universidade do Estado do Pará. Marabá. Pará

Maria José Costa Faria

Universidade do Estado do Pará. Marabá. Pará

Rayda Matias Lima

Universidade do Estado do Pará. Marabá, Pará

Vanda Coelho Rêgo

Universidade do Estado do Pará. Marabá. Pará

educandos. Por essa razão, a importância do investimento na formação de professores, não só para que eles possam melhor compreender a educação inclusiva e a educação especial, mas de interessarem-se pela produção de recursos didáticos pedagógicos destinados a atender especificidade desses alunos no ensino comum. Para construção desse texto, além das fontes bibliográficas, foram imprescindíveis as informações propiciadas por um conjunto de documentos escritos da Secretaria Municipal de Educação, como relatórios, memorandos, pareceres, etc. e por meio de relatos orais de professores e diretores de algumas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Materiais didáticos. Formação de professores.

ABSTRACT: This work analyzes the training process of teachers teaching natural sciences in the public basic education network of the city of Marabá, southeast of Paraense, in the Brazilian Eastern Amazon, by a group of teachers and technicians from the State University of Pará (UEPA). Although Brazilian legislation and a set of directives from the Ministry of Education postulate structural changes in regular education, with the objective of making school a free specialized educational service area for students with disabilities, it was found that not only the physical structures of Schools are inadequate to care for people with disabilities, as

RESUMO: Este trabalho analisa o processo de formação de professores que ensinam ciências naturais na rede pública da educação básica da cidade de Marabá, no sudeste paraense, na Amazônica Oriental brasileira, por um grupo de docentes e técnicos-administrativos da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Embora a legislação brasileira e um conjunto de diretrizes do Ministério da Educação postulem mudanças estruturais no ensino comum, com promoção à educação inclusiva e de fazer da escola um espaço de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, se constatou que não só as estruturas físicas das escolas são inadequadas ao atendimento às pessoas com deficiências, como há ausência de materiais didáticos acessíveis na área do ensino de ciências naturais, direcionadas para esses

there is a lack of accessible didactic material in the area of natural science education, directed to these students. For this reason, the importance of investing in teacher training not only so that they can better understand inclusive education and special education, but also take an interest in the production of pedagogical didactic resources intended to serve these students in regular education. For the construction of this text, besides the bibliographic sources, the information provided by a set of written documents of the Municipal Department of Education, such as reports, memos, opinions, etc., was indispensable. And through oral accounts of teachers and principals of some schools.

KEYWORDS: Inclusive education. Teaching materials. Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

É notório que o Brasil tem avançado bastante em relação à legislação atinente aos direitos da pessoa com deficiência, fato que a sociedade, pelo menos em alguns aspectos, tem se tornando mais acessível à diversidade, inclusive realizando iniciativas para diminuir as desigualdades em oportunidades de emprego e na promoção de alguns direitos, mas é possível perceber que a maioria dessas pessoas continua excluída, sendo-lhes negado o acesso aos principais bens culturais, educacionais, saúde, mercado de trabalho e outras oportunidades.

No âmbito educacional, por exemplo, tem acontecido um crescente acesso à escola e uma relativa sensibilização social sobre a inclusão dos estudantes com deficiência nas modalidades de ensino. Contudo, ainda são constantes as reclamações e críticas de professores e de gestores que argumentam não estarem preparados para trabalhar com estes estudantes. No caso, da cidade de Marabá, no sudeste paraense, na Amazônia Oriental, professores e professoras reclamam por estarem inseridos no contexto educacional que persiste em excluir. Percebem que ainda há segregação e exclusão por não disponibilizarem de espaços acessíveis, recursos e metodologias que efetivamente respondam às especificidades embora a legislação vigente garanta que os estudantes da educação especial (visual, auditiva, física, intelectual e surdo) tenham *atendimento educacional especializado na rede de ensino comum (BRASIL, 2013)*.

Foi com o intuito de contribuir de maneira mais efetiva no processo de inclusão de pessoas com deficiências no sistema educacional, na cidade de Marabá, no sudeste paraense, na Amazônia Oriental, que alguns docentes e técnicos-administrativos da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vêm desenvolvendo um trabalho junto há um grupo de professores da educação básica do ensino fundamental e médio que ensinam ciências naturais (química e biologia) para turmas do ensino comum que possuem alunos com deficiências matriculados em algumas escolas da cidade. O trabalho tem se pautado no processo de formação (legislação vigente, reflexões teórico-metodológicas, etc.) e na orientação da produção de materiais didáticos acessíveis

para se trabalhar em sala de aula.

Assim, o objetivo deste texto é compartilhar algumas reflexões sobre o trabalho que esse grupo de docentes e técnicos-administrativos da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na cidade de Marabá, vem realizando, considerando a lacuna existente na formação inicial e continuada dos professores, principalmente relacionada ao ensino de ciências naturais (química e biologia) e também a pouca disponibilidade de materiais didáticos acessíveis na rede de ensino.

Para construção deste trabalho, além das fontes bibliográficas, foram fundamentais as informações propiciadas por um conjunto de documentos escritos da Secretaria Municipal de Educação, como relatórios, memorandos, pareceres, entre outros. Foram indispensáveis ainda os relatos orais de professores e diretores de algumas escolas da cidade os quais estão preocupados com a educação inclusiva de pessoas com deficiência no ensino comum em Marabá.

1.1. Refletindo a educação inclusiva nos parâmetros legais

A inclusão como movimento social iniciou na segunda metade da década de 80, do século XX, nos países desenvolvidos, amparados em diversos tratados internacionais. Dentro destes movimentos podemos destacar a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrida em 1990, em Jomtien, na Tailândia, com o propósito de discutir e reforçar o direito à educação, estabelecido há mais de quarenta anos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Como produto, foi elaborada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* desdobrada em planos de ações para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1998).

O grande impulso foi através da difusão das ideias expressas na Declaração de Salamanca, em 1994, que reafirmou o compromisso com a *Educação para Todos* e apresentou ações para os governos pensarem, discutirem e tomarem medidas para efetivar uma educação inclusiva, que promova a dignidade humana e o exercício dos direitos humanos. Já, a Declaração de Guatemala, em 1999, apontou que as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas.

No Brasil, o movimento para inclusão das pessoas com deficiência foi o resultado da repercussão das políticas internacionais sobre a educação que reafirmam o papel do Estado e amplia as responsabilidades das políticas públicas. Dentro dessa perspectiva, de educação como direito social, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 que define a educação especial, conforme consta no capítulo V, em seu artigo 58, como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. É este artigo que determina a educação especial em termos da lei e regulamenta o acesso de pessoas com deficiência à escola comum.

Esta modalidade de ensino também é abordada na elaboração de outros

documentos, como: o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/2001) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução nº. 02/2001) que trazem outros olhares e reflexões acerca do processo educacional.

Com o propósito de consolidar a política de educação especial, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) junto com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) implantaram em 2004, o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade”, tendo como objetivo compartilhar novos conceitos, informações e metodologias. A expectativa, quanto às ações conjuntas das esferas: federal, estadual e municipal, haja melhorias na educação especial, pois a articulação entre as três esferas políticas só favorecem o cenário da educação brasileira. Também criou o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, como local específico para atender às especificidades da Educação Especial. Em 2008, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada à legislação brasileira. Entre as determinações se destaca o acesso da pessoa com deficiência “ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (BRASIL, 2009) e a formação de professores para trabalhar com pessoas com deficiência. Também é marco para compreensão da questão da deficiência que reconhece a pessoa com deficiência a partir dos direitos humanos, justiça, promoção de igualdade e dignidade.

Estes documentos expressam os avanços na concepção da educação, democratizando o acesso à escolarização obrigatória e à promoção da igualdade. Entretanto, é necessário prover a equiparação de oportunidades a todos os cidadãos nos diversos sistemas da sociedade e do ambiente, baseado nos princípios e nas políticas públicas para priorizar tais fatores para fomentar o princípio da inclusão, com propostas nos âmbitos estaduais e municipais voltadas para educação especial pautadas nas diretrizes e documentos nacionais, com o intuito de efetivação da inclusão escolar.

Em 2015 foi promulgada a Lei nº. 13.146, conhecida como *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, com o intuito de avançar e firmar o cumprimento de medidas para a garantia de bem-estar e a promoção da dignidade humana das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

É inegável o direito e o compromisso com a educação inclusiva, logo, está legitimada a responsabilidade pela garantia do acesso e da aprendizagem às pessoas com deficiência nas diferentes modalidades de ensino. Assim sendo, as leis, as resoluções e os pareceres não são suficientes para que sejam concretizadas as ações voltadas à educação. É imprescindível que haja práticas pedagógicas reflexivas para atingir metas de ensino acessível às pessoas e interação coletiva com intuito de trocas mútuas e novos olhares à compreensão da diversidade e, de certa forma, oportunizar a aprendizagem.

Por mais que as necessidades educacionais de aprendizagem sejam amplas e diversificadas, vale ressaltar que a atual política nacional de inclusão escolar defendida

pelo Ministério da Educação, no Brasil, é dotada de algumas limitações se comparada à declaração de Salamanca e a Lei Brasileira de Inclusão, já que define algumas “prioridades” no que diz respeito a atendimento diferenciado ofertado às pessoas com deficiência.

O processo de inclusão, apesar da sua tentativa de permeabilização social, é visto como ações desafiantes na sociedade contemporânea, haja vista a grande dificuldade em tornar prático as propostas educacionais que exigem uma interpretação mais valorosa sobre a formação de um indivíduo que necessita que a sociedade reestruture seus modelos de ensino e que esse passe a dialogar com a diversidade humana. Não como sinônimo de desculpa para o retardamento de ações que validem o ensino na educação especial, mas como oportunidade de engajamento de metodologias ligadas à acessibilidade pedagógica e formação do conhecimento que contemple um todo social, sem distinções de indivíduo para outro.

Se pretendemos construir valores e práticas que respondam plenamente às necessidades de todos os indivíduos, temos seguramente que aprender a enxergar as pessoas como seres humanos em sua totalidade e não em sua especificidade orgânica.

1.2. O ensino de ciências naturais na perspectiva inclusiva

Constatamos que no Pará, e como parte desse processo a cidade de Marabá, no sudeste do estado, ainda não se conhece práticas presentes, cotidianamente, em sala de aula as quais estejam efetivamente ligadas à utilização de materiais didáticos acessíveis na área do ensino de ciências naturais (química e biologia), direcionadas para alunos com deficiência, nem tão pouco às análises sobre a prática dos professores dessa área do conhecimento se são na perspectiva da educação inclusiva. O que há, no mínimo, são salas de recursos multifuncionais, porém nada específico que possa garantir com qualidade a alfabetização e estimulação sensorial.

Isso talvez porque à nível nacional inexistem diretrizes que incentivem a implantação de recursos didáticos acessíveis nas escolas e ainda prevalece a ausência de políticas públicas a nível municipal para regulamentação da educação especial nas redes de ensino. De tal modo, esse cenário demonstra descompromisso com os direitos das pessoas com deficiência e ao processo de inclusão escolar. De acordo com Oliveira (2015, p. 59), a situação é preocupante, “porque sem a regulamentação da política de inclusão, a comunidade escolar não tem como reivindicar os direitos de acesso à escola, com base a legislação local”.

Por esta razão, não é por acaso que as pessoas com deficiência enfrentam diversas barreiras em relação ao acesso à informação na educação, especialmente os deficientes visuais, em virtude de uma parte considerável ser apresentada de forma convencional e distante da acessibilidade como é o caso dos livros didáticos que não possibilitam a leitura de imagens, gráficos e tabelas que são, na maioria das vezes,

partes integrantes e complementares dos textos escritos.

Outra realidade que limita o processo de ensino aprendizagem de ciências refere-se à percepção sensorial dos alunos com deficiência, pois, na maioria das vezes fica restrito ao sentido auditivo e visual, neste caso, dependendo da especificidade dos sujeitos. Com relação ao cego e/ou surdos, pode-se perceber que são afetados na compreensão dos conteúdos pela ausência da exploração dos sentidos remanescentes dos sujeitos, como o olfato, tato e o paladar. Essa ausência de educação da percepção sensorial prejudica principalmente as suas habilidades funcionais hápticas, reduz a sua capacidade de aprendizagem, independência, autonomia, adaptação e de interação social (DIAS; GALLO, 2010).

Foi diante desta realidade enfrentada por professores e por alunos com deficiência, o alto custo e a pouca acessibilidade aos recursos pedagógicos que alguns docentes e técnicos-administrativos da Universidade do Estado do Pará, campus de Marabá, passou a desenvolver um trabalho junto um grupo de professores da educação básica da cidade (ensino fundamental e médio), tanto no processo de formação, quanto na produção de materiais didáticos acessíveis.

Nesse processo (que ainda está em andamento) fomos entendendo ainda mais importância de disseminar conhecimento e fomentar formação sobre a política de inclusão das pessoas com deficiência, incentivar e possibilitar a produção de recursos didáticos e pedagógicos para atender às necessidades educativas.

Nesse sentido, as reflexões realizadas por meio desse trabalho estão sendo imprescindíveis uma vez que esses professores passaram a perceber, a partir de suas próprias demandas e desafios, que informações visuais em suas práticas de ensino devem ser repassadas, seja através de adaptação tátil e/ou descriptiva, contraste de cores de textos e imagens, textos em fontes ampliadas, com o intuito de facilitar a compreensão e entendimento do aluno, sobretudo, oferecer a esses sujeitos as mesmas garantias de acesso e construção de conhecimento que as demais pessoas. Ou seja, constatamos que, talvez, em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos pedagógicos assumam tanta importância como na educação de pessoas com deficiência, onde o manuseio de diferentes materiais possibilita a percepção tátil, facilitando a descoberta de detalhes e tornando possível o acesso ao conhecimento de modo acessível, além disso, propiciar uma educação para a cidadania, por meio da garantia de seus direitos e do compromisso de seus deveres.

Quer dizer, destacamos que a prática do professor e o aprendizado dos alunos com deficiência podem ficar comprometidos pela falta de recursos didáticos, mas a partir da produção de materiais acessíveis como alternativas metodológicas na área das ciências naturais, torna-se possível superar as fragilidades no ensino e as dificuldades funcionais no ambiente da sala de aula e demais espaços sociais.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível demonstrar ao longo desse trabalho, embora haja uma série de discussões acerca da educação inclusiva no Brasil, prevalecem ainda poucos trabalhos que analisam as práticas dos professores da área de ciências naturais (química e biologia), da educação básica, sobretudo a partir de experiências desses profissionais envolvidos na produção de materiais acessíveis na área dessa disciplina.

A partir do trabalho que alguns docentes e técnicos-administrativos da Universidade do Estado do Pará (UEPA) vem realizando junto um grupo de professores da educação básica de Marabá, como explicado, foi possível perceber que materiais didáticos pedagógicos acessíveis na área do ensino de ciências naturais (química e biologia) são ferramentas eficazes para educação da percepção sensorial, uma vez que haverá composição envolvendo os sentidos primordiais e auxiliares de exploração hápticas dos alunos.

Nesse sentido, acreditamos que o processo de formação junto a esse grupo de professores, possibilitando reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino de ciências naturais na perspectiva inclusiva, bem como as orientações significativas para a produção de materiais didáticos acessíveis para se trabalhar em sala de aula, tem tido resultados profícuos no processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas as quais esses professores e professoras estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, em 23/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria da Educação Especial/MEC, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, em 10/01/2001.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Diário Oficial da União**, de 26/08/2009.

BRASIL. Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, em 05/04/2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, em 07/07/2015.

DIAS, L. M.; GALLO, M. Á. A intervenção precoce em crianças com déficit visual: percepção dos pais. Rio de Janeiro, **Rev. Benj. Const.**, v. 16, n. 47, dez. 2010, p. 05-16.

OLIVEIRA, I. A. Práticas municipais de inclusão da pessoa com deficiência no estado do Pará. In: MIRANDA, Therezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares, Salvador: EDUFBA, 2012, p. 267-284.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien. UNESCO, 1998.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO CAPITALISTA: VALORIZAÇÃO E OU PRECARIZAÇÃO?

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

Universidade Estadual do Piauí

Professora do curso de Pedagogia no campus de
Corrente-PI

RESUMO : Este estudo tem como objetivo analisar o que determinam as Leis de criação dos sistemas municipais de ensino do Piauí sobre políticas de formação de professores. A metodologia foi qualitativa e quantitativa, e a técnica de coleta de dados foi a análise documental. No conjunto das Leis analisamos o dispositivo sobre formação de professores e suas particularidades, totalizando 86 documentos, em um universo de 90, pois, não tivemos acesso a 4 Leis. A legislação traz as seguintes orientações: programas de atualização e aperfeiçoamento; valorização assegurada no Plano de Carreira; formação contínua e sistemática; aperfeiçoamento com licenciamento. Constatamos que os exemplos citados destacam a presença do pacto federativo e o regime de colaboração entre os entes federados, assim como a participação das instituições de ensino superior no processo de formação de professores (UESPI, UFPI, IFPI, UAB).

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de formação de professores; Sistemas municipais de ensino; Piauí.

ABSTRACT: This study aims to analyze what determines the Laws of creation of the municipal systems of education of Piauí on teacher education policies. The methodology was qualitative and quantitative, and the technique of data collection was the documentary analysis. In the set of Laws we analyze the device on teacher training and its peculiarities, totaling 86 documents, in a universe of 90, because, we did not have access to 4 Laws. The legislation has the following guidelines: updating and improvement programs; valuation assured in the Career Plan; continuous and systematic training; licensing improvement. We find that the examples cited highlight the presence of the federative agreement and the collaboration between federated entities, as well as the participation of higher education institutions in the teacher training process (UESPI, UFPI, IFPI, UAB).

KEYWORDS: Teacher education policies; Municipal education systems; Piauí.

1 | INTRODUÇÃO

As transformações econômicas, ideológicas e políticas, imperativas do mundo atual, têm impactado em todos os setores da sociedade, e como não poderia ser diferente, o campo da educação, notadamente, não tem

ficado imune. Em consequência, as políticas de gestão têm sido delineadas para dar conta dos desafios frente a essas transformações e, nesse cenário, têm sido resultantes das lógicas que regulam o funcionamento da sociedade, em específico, a lógica do capitalismo. Neste campo estão as políticas de formação de professores, fortemente influenciadas por questões econômicas, culturais e sociais, sendo, em alta medida, direcionadas para a obtenção de resultados.

Este estudo tem como objetivo analisar o que determinam as Leis de criação dos sistemas municipais de ensino no Estado do Piauí sobre políticas de formação de professores. A metodologia utilizada pauta-se pelos princípios da pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando a análise documental como técnica de coleta de dados. O objeto analisado foi o conjunto das Leis referentes à criação dos sistemas municipais de ensino no estado do Piauí. Foram analisadas somente 86 Leis, já que não tivemos acesso a 4 Leis de um total de 90. O Piauí tem 224 municípios, destes, 90 têm sistema próprio de ensino e 134 têm sistema integrado à Secretaria de Estado de Educação e Cultura (Seduc-PI). Por uma questão de organização didática, a análise ocorreu por mesorregião – Norte Piauiense, Centro Norte Piauiense, Sudeste Piauiense e Sudoeste Piauiense – divisão definida pelo IBGE.

A finalidade da utilização das duas abordagens de pesquisa (qualitativa e quantitativa) foi demonstrar os resultados de forma a prevalecer o equilíbrio entre a objetividade dos dados estatísticos apresentados em gráficos e tabelas e a subjetividade apontada para os conteúdos analisados na legislação. A análise do conteúdo, cuja categoria foi formação de professores, foi feita com base nos princípios orientados por Bardin (2010).

Elegemos como fundamentais nessa análise, os seguintes pontos: políticas sociais e educacionais no Estado capitalista; políticas e gestão de sistemas municipais do ensino público; políticas de formação de professores. Para introduzir os argumentos sobre estas temáticas, adotamos como aporte teórico os escritos de: Faleiros (2009); Paulo Netto (1992); Oliveira; Duarte (2005); Silva (2006); Frigotto (1996); Scheibe (2010); Kuenzer (1999); Alcarão (2003); Gatti (2010); Sacrisitán (1999); Pimenta (1995; 1999), dentre outros.

2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DELINEADAS PELO ESTADO CAPITALISTA

Começamos nossa discussão na tentativa de compreender o significado e o sentido das políticas sociais, consideradas, em linhas gerais, como o conjunto de todas as políticas públicas, presentes nas ações do Estado, que tenta se mostrar como o representante da unidade política do “povo-nação” (SILVA, 2003, p. 21 – grifos do autor). As políticas sociais delineadas pelo Estado capitalista representam um resultado da relação e do complexo desenvolvimento das forças produtivas e

das forças sociais (FALEIROS, 2009). E o poder do Estado fica mais evidente no capitalismo, já que o interesse estatal é para a manutenção da acumulação do capital (PAULO NETTO, 1992).

A argumentação de Paulo Netto (1992) nos dá indicativos de que as políticas sociais são antecipações estratégicas, quase sempre, atravessadas por contradições, conflitos e confrontos. Faleiros (2009), por exemplo, ressalta que as contradições são resultantes da luta de classes e, contraditoriamente, reproduzem as divisões de classes. Na visão de Faleiros (2009), e também de Offe (1984), o Estado capitalista atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção dos imperativos do capital, porque em sua intervenção aparentemente não mercantil, favorece a economia do mercado.

A estratégia do Estado na implantação de políticas sociais não depende somente das forças produtivas e do mercado, mas, igualmente, do clima social e da relação das forças políticas (FALEIROS, 2009). Para Oliveira; Duarte (2005), tais políticas intervêm, em alta medida, nas lacunas advindas dos desequilíbrios na distribuição em favor da acumulação do capital, em seu conjunto, muito mais que a satisfação de necessidades básicas e promoção de igualdade.

A educação, como uma das mais importantes e elementares políticas sociais, de responsabilidade do Estado, estabelece-se em um processo de tomada de decisões que derivam nas normatizações do país, conhecidas como política educacional. Conforme argumentos de Oliveira; Duarte (2005); Silva (2016), ao mesmo tempo que a educação se afirma como uma política social de caráter universal, ela tem sido orientada também pela lógica da focalização, cujo princípio está em financiar os municípios com recursos adicionais, conforme a capacidade de realizar reformas administrativas de caráter gerencial.

As políticas de formação de professores no Brasil, por exemplo, tendem a colocar em pauta condicionantes para o desenvolvimento da sociedade e da economia, pesando a crítica em relação à perspectiva produtivista dessa formação. Sobre esta questão, Frigotto (1996) defende que a qualificação da formação de professores deve considerar outros condicionantes, para além das relações econômicas. Por esta razão, entender as políticas de formação de professores sugere compreender a política neoliberal, a qual privilegia o individual e a competitividade. Nesta direção estão as considerações de Freitas (1992), quando argumenta que as novas contradições geradas no interior da produção capitalista estão reacendendo o velho dilema entre educar e explorar.

A década de 1990 inaugurou novo direcionamento da educação brasileira, com a promulgação da LDB n. 9.394/96 e, sobre o dispositivo da formação de professores, o Art. 61, em seu parágrafo único, descreve os fundamentos dessa formação: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Ressaltamos que as políticas de formação do professor foram delineadas e orientadas, principalmente a partir da década de 1990, por documentos e

organismos internacionais, dentre os quais podemos citar os originados da Conferência Mundial da Educação de Jontiem (1990) e da Conferência de Dakar (2000) e indicações expressas pelo Banco Mundial, a UNESCO, a OCDE e a CEPAL.

O Plano Decenal de Educação foi elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) em sintonia com as orientações contidas no documento da Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien em 1990, destinado a cumprir um conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação da educação básica no país. Para tal, foram estabelecidas diretrizes para a formação inicial do professor, embora a crítica verse sobre o modelo de educação em posição de centralidade para a incorporação da sociedade no processo de produção (ARAÚJO, 2008).

O Brasil lançou em 2001, o Plano Nacional de Educação (2001-2010), pela via da Lei n. 10.172/2001, no qual a formação de professores foi considerada como uma de suas principais dimensões. O Estado reconhecia, por meio do documento, a necessidade de formação de professores como um dos principais desafios. Lembrando que as políticas educacionais não têm ficado imunes à lógica do desenvolvimento econômico, a formação de professores também tem acontecido em perspectiva mercadológica, por vezes, enaltecendo modelos que se associam à perspectiva do desenvolvimentismo, na qual o professor é visto como responsável pelo preparo de alunos para o mercado de trabalho (MOTTA, 2009). Nesta direção, Kuenzer (1999) classifica este modelo como, fundamentalmente, marcado pela precarização da formação, com implicações para o trabalho docente, ao centrar o processo na pedagogia das competências, cujos atributos são utilitaristas, à medida que caracterizam o trabalho do professor como forma de administrar as práticas pedagógicas, atribuindo-lhe o lugar de profissional tarefeiro.

Em 2007, o Brasil apresentou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, via Decreto n. 6.094/2007, cujo objetivo era melhorar a educação do país, conforme está dito no Art. 1º: “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”. Elaborado para abrigar ações já existentes e também novas ações gestadas no âmbito do Ministério da Educação, é considerado um Programa guarda-chuva, sendo anunciado como o Plano de Ações Articuladas (PAR) da educação (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2012).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), por seu turno, trata do tema da valorização profissional e formação docente nas metas 15, 16, 17 e 18. Em que pesa a crítica, também anuncia políticas de caráter gerencialista. A meta 15 está diretamente ligada a um dos projetos mais importantes do Governo Federal: o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor); a meta 16 traz a necessidade de termos mais professores pós-graduados em atividade; a meta 17 traz como ponto central a melhoria da qualidade da educação, incluindo a melhoria da qualidade dos professores; a meta 18 visa assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de

planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino (PNE, 2014-2024).

As políticas de formação de professores são diversas e uma tarefa em processo, e, por esta razão, Kuenzer (1999) explica que não existe um modelo único de formação de professores, pois os modelos de formação têm como propósito, quase sempre, de responder às demandas que estão sendo apontadas pelo contexto das forças produtivas em desenvolvimento, em determinado momento. No espectro desta discussão, Garcia (1999) ressalta que é necessário compreender a formação de professores como um *continuum*, como um processo que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa. Scheibe (2010, p. 987, grifo da autora), em seus argumentos, reconhece que é na formação docente que encontramos o foco central das políticas ocorridas no âmbito da educação brasileira desde a década de 1990. Por esta razão, “o professor, tido como agente de mudança, emerge, pois, cada vez mais como *o responsável* pela realização do ideário do século XXI.”

Pensando nas políticas educacionais para a formação de professores, implantadas no Brasil, principalmente, a partir dessa década, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia, do ponto de vista dos resultados, da gestão escolar e da aplicação dos recursos parecem não ter dado conta de alcançar a qualidade que a escola pública precisa. Em pesquisa realizada por Schneider e Nardi (2015), os dados evidenciam o desenvolvimento de programas e ações que reforçam determinada visão de qualidade, nem sempre coerente com as perspectivas educacionais proclamadas. As políticas parecem negligenciar, na maioria das vezes, a tensão entre o binômio quantidade-qualidade. Entendemos, portanto, que um dos caminhos para superar este desafio está em ampliar a efetiva participação dos sujeitos envolvidos no campo educacional nas esferas das decisões, das demandas prioritárias, do planejamento, da execução e da avaliação das políticas educacionais.

3 | POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO DO PIAUÍ NO PÓS LDB

O estado do Piauí está dividido em quatro mesorregiões geográficas: Norte, Centro-Norte, Sudeste e Sudoeste. Tomamos como referência, nesta pesquisa, os sistemas municipais de ensino no estado do Piauí, que, de acordo com informações do Conselho Estadual de Educação do Piauí, são 90 municípios¹, ou seja, 40% dos 224 municípios piauienses.

1 Cômputo em dezembro de 2016. Data limite de cômputo acordada no âmbito da Rede Mapa.

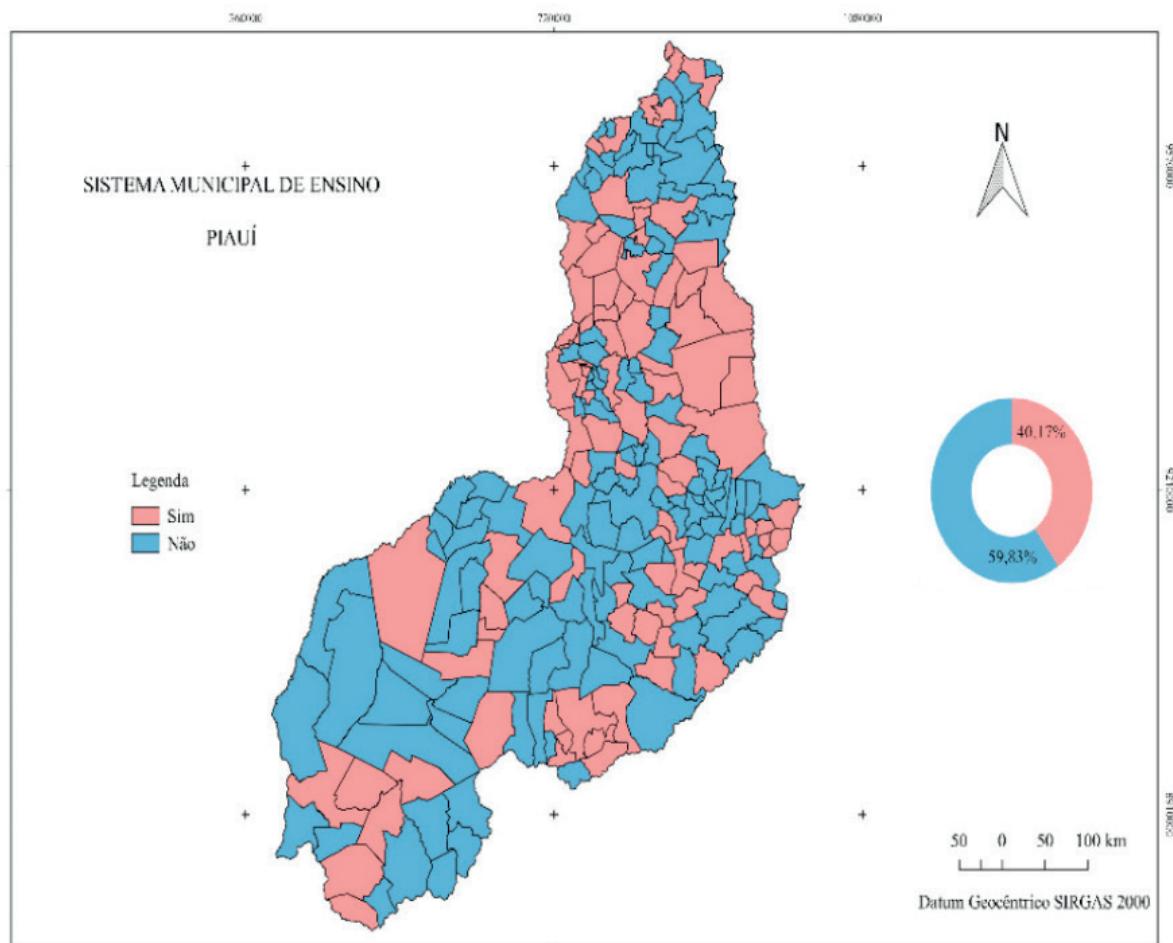
Mesorregiões	Norte Piauiense (32 municípios)		Centro Norte Piauiense (64 municípios)		Sudeste Piauiense (66 municípios)		Sudoeste Piauiense (62 municípios)	
	Com SME (10 M)	Sem SME (22 M)	Com SME (34 M)	Sem SME (30 M)	Com SME (25 M)	Sem SME (41 M)	Com SME (21 M)	Sem SME (41 M)
	31,25%	68,75%	53,1%	46,9%	37,9%	62,1%	33,9%	66,1%

Tabela 1 – Frequência dos municípios piauienses com e sem sistema próprio de ensino por mesorregião

Fonte: Legislação municipal. Cômputo até o mês de dezembro de 2016.

A Tabela 1 mostra a situação em relação à institucionalização dos sistemas municipais de ensino no Piauí como uma tarefa inconclusa, sendo que a mesorregião Centro Norte é única que passa de 50% dos municípios com sistema próprio de ensino.

O Mapa 1 é um demonstrativo dos municípios com e sem sistemas próprios de ensino no estado do Piauí.



Mapa 1 – Situação da existência de sistemas municipais de ensino no Estado do Piauí – 2016.

Fonte: Legislação municipal. Organização da autora. Cômputo até o mês de dezembro de 2016

O processo de institucionalização dos sistemas municipais de ensino no estado do Piauí segue as orientações da Lei Estadual n. 5.101, de 23 de novembro de 1999, que, por seu turno, adota as determinações da LDB de 1996 a respeito da organização dos sistemas de ensino e da constituição dos órgãos executivos (Secretaria Municipal

de Educação) e normativo (Conselho Estadual de Educação) do sistema (Art. 8º).

O Parecer CEE/PI n. 054/2004 orienta os municípios do Piauí sobre a organização de seus Sistemas de Ensino: elaborar o Projeto de Lei do Sistema Municipal de Ensino contemplando a Secretaria Municipal de Educação (administrativo) e o Conselho Municipal de Educação (normativo); elaborar e implementar o Plano Municipal de Educação; encaminhar ao órgão legislativo municipal o Projeto de Lei de criação do SME, bem como a Lei de criação do CME para aprovação; comunicar sobre a institucionalização do SME ao Conselho Estadual de Educação do Piauí (CEE/PI), por intermédio de processo, cabendo a este comunicar, oficialmente, a decisão do município à Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Piauí (Seduc/PI).

Como vimos, a legislação dos sistemas municipais de ensino no Piauí é elaborada mediante orientações do CEE-PI, o qual relaciona como um dos princípios desse processo a garantia da valorização do magistério, como meio necessário à busca da qualidade do ensino (PIAUÍ, 2004). Sobre esta questão, fizemos um levantamento das Leis de criação dos Sistemas Municipais de Ensino no âmbito de estado e identificamos quais tratam a respeito da valorização e da formação do profissional da educação, conforme podemos analisar no Gráfico 1.

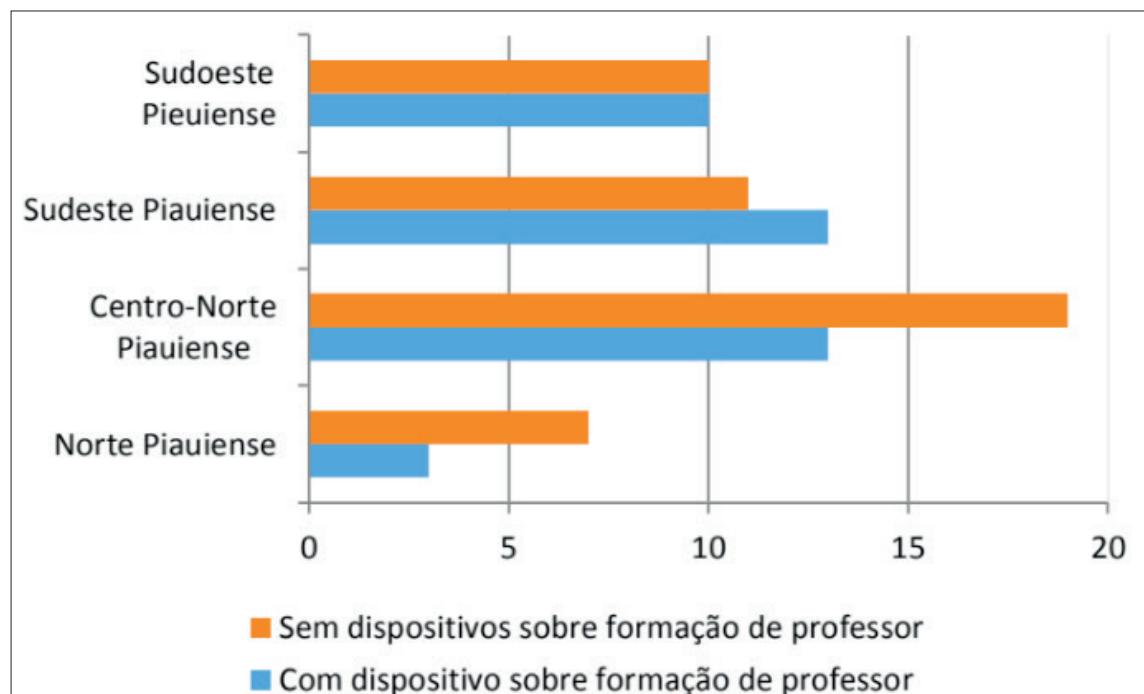


Gráfico 1 – Legislação dos sistemas municipais de ensino no Estado do Piauí com e sem dispositivo sobre formação de professores

Fonte: Legislação Municipal. Cômputo até o mês de dezembro de 2016.

O Gráfico 1 nos mostra que em duas mesorregiões (Norte e Centro Norte), o número de leis dos sistemas municipais sem dispositivo sobre formação de professores supera o número de leis que trazem este assunto em seu texto. A mesorregião Sudoeste não apresenta diferenças quanto a esta questão e a mesorregião Sudeste, diferentemente das demais, a maior parte das leis dos sistemas municipais trata sobre

a formação de professores.

Os dados nos revelam que há pouca preocupação dos municípios piauienses quanto à formação de profissionais da educação nos textos legais de criação dos sistemas municipais de ensino. Tomamos como base alguns condicionantes: o número baixo de municípios com sistema institucionalizado, cerca de 40% do total (90 de 224 municípios); do total de municípios autônomos (90), apenas 43,33% (39 municípios) trazem no texto da lei de criação dos sistemas, os dispositivos sobre formação de professores. Isso se explica, possivelmente, pelo fato de os municípios esperarem por políticas públicas de formação de professor, implementadas e financiadas em regime de colaboração, pelo governo federal e/ou estadual.

Identificada a recorrência do tema “formação de professores” no conjunto das leis municipais, passamos, então, à análise do conteúdo dos textos. Tal conteúdo está sintetizado na Tabela 2: orientações para a formação de professores e a frequência com que aparece nas leis por mesorregião.

Orientações para a formação de professores	Frequência				
	Norte (3 leis)	Centro-Norte (13 leis)	Sudeste (13 leis)	Sudoeste (10 leis)	Total (39 leis)
1. Programas de atualização e aperfeiçoamento	2	6	7	4	19(48,7%)
2. Valorização assegurada no Plano de Carreira	1	1	-	3	5 (12,8%)
3. Formação contínua e sistemática, através de cursos específicos	-	1	5	2	8 (20,5%)
4. Aperfeiçoamento continuado, previsto no Estatuto e Plano de Carreira, com licenciamento	-	5	-	-	5 (12,8%)
5. A SME desenvolverá programas de formação continuada para profissionais da educação municipal	-	-	1	-	1 (2,5%)
6. Fundamentos: formação sólida, associação teoria e prática, aperfeiçoamento da formação	-	-	-	1	1 (2,5%)

Tabela 2 – Dispositivos sobre formação de professores na legislação dos sistemas municipais de ensino no Estado do Piauí

Fonte: Legislação municipal. Cômputo até o mês de dezembro de 2016.

Os dados da Tabela 2, embora sem especificar como os municípios materializarão a formação dos profissionais da educação, nos apresentam indicativos de que se trata de formação continuada por intermédio de programas de atualização. Destacamos o que determinam as Leis analisadas, porém, não fazemos referência a quais municípios descrevem seus dispositivos de formação de professores e valorização profissional, apenas o quantitativo em relação às categorias identificadas. Não podemos afirmar que há uma correspondência direta entre o que está determinado na Lei e a realidade

dos sistemas municipais de ensino, visto que a finalidade do estudo está em analisar as bases normativas sobre formação de professores na legislação municipal.

O conjunto da legislação analisado nos permite identificar categorias, as quais podemos agrupá-las nestas dimensões: atualização e aperfeiçoamento; valorização e formação sólida; associação entre a teoria e a prática. Os textos analisados não trazem esclarecimentos quanto aos modelos das propostas de formação continuada e atualização profissional dos professores, porém, cabe-nos fazer algumas reflexões acerca das particularidades relacionadas aos programas de formação. Para fazermos tais reflexões, levamos em consideração alguns condicionantes das políticas educacionais de formação de professores, em especial, no pós-LDB/96: o Estado capitalista, a reforma do Estado dos anos 90, organismos internacionais, precarização da formação.

No âmbito do Estado capitalista, as políticas sociais e educacionais são delineadas para a promoção do desenvolvimento das forças produtivas, logo, são modelos elaborados para promover o fortalecimento do campo econômico. Neste caso, o Estado atua como regulador das forças sociais a serviço dos imperativos do mercado (FALEIROS, 2009; OFFE, 1984), promovendo políticas orientadas pela lógica da focalização, de caráter gerencial (DUARTE; OLIVEIRA, 2005). Assim, as políticas de formação de professores tendem a se fundamentarem por condicionantes para o desenvolvimento da sociedade e da economia (FRIGOTTO, 1996).

Os anos de 1990 marcaram a reforma do Estado brasileiro, delineando as políticas sociais e educacionais pela lógica da produtividade e da eficiências, logo, o ideário neoliberal. Em análise feita por Dourado (2002), as políticas públicas, do ponto de vista da reforma, preconizaram mudanças na forma de organização da sociedade propondo uma gestão fundamentada na gerência, como forma de organizar e modernizar a sociedade. Nesta arena, os reflexos do ideário da reforma passaram a ser sentidos pelas políticas educacionais, estas passando, de alguma forma, a representar a visão de mercado, reforçando a concorrência e a produtividade.

Entram em cena, com maior visibilidade, os organismos multilaterais munidos do ideário neoliberal, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Unesco, o OCDE, com orientações para a descentralização, a produtividade, a eficiência e a eficácia, presentes nas políticas educacionais e, em consequência, nos programas de formação de professores. Pacheco; Moraes; Evangelista (2001) nos chamam à atenção, visto que a proposta da formação de professores tem sido articulada com medidas desses organismos, vendo no professor um protagonista da modernização e, em alta medida, da produtividade, o que nos permite inferir que a formação de professores tem seguido modelos para atender uma perspectiva mercadológica (MOTTA, 2009), o que implica dizer que são modelos marcados, em certa medida, pela precarização da formação (KUENZER, 1999).

Uma questão que nos parece central neste debate diz respeito à priorização dos interesses econômicos no cerne das políticas de formação de professores, o que pode

levar à precarização da formação, que estamos referindo. A formação, na perspectiva capitalista, é elaborada pelo viés de uma gerência científica, propondo uma formação para atender às exigências do mercado e criticada, por vezes, por apresentar uma estrutura fragmentada e aligeirada, ou seja, cursos de aperfeiçoamento e de curta duração, em períodos de férias ou finais de semana, uma espécie de treinamento e aperfeiçoamento, como é possível serem identificados no conjunto da legislação analisada.

Citamos exemplos de políticas nacionais de formação de professores, especialmente no pós-LDB/96, implementadas no estado do Piauí tanto na rede estadual quanto nas redes municipais de ensino público, independente do município ter ou não sistema de ensino institucionalizado,

1. Convênio celebrado entre a Universidade Estadual do Piauí/Secretaria Estadual de Educação/Secretaria Municipal de Educação: cursos de licenciaturas para formar os professores dos sistemas estaduais e municipais do Piauí, os quais funcionaram, especialmente, entre os anos de 1997 a 2007, sob a denominação de Cursos de Regime Especial.
2. PROFORMAÇÃO: Destinado aos professores que, sem a formação específica, encontram-se no exercício do magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil ou na modalidade EJA das redes públicas de ensino do país. No Piauí este Programa foi implantado no ano 2000 e funcionou até o ano 2004.
3. PARFOR: Programa instituído para atender o disposto no artigo 11 do Decreto n. 6.755/2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior. Funciona em três modalidades: licenciatura, segunda licenciatura, formação pedagógica. No Piauí, a UESPI, a UFPI e o IPFI implementaram a formação de professores com a oferta de cursos de Educação Superior pela via do Parfor desde 2010.
4. Sistema UAB: Criada pelo Ministério da Educação, em 2005, com o objetivo de expandir a oferta de cursos superiores em instituições públicas (graduação e pós-graduação). No estado do Piauí, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), por meio da Universidade Aberta do Piauí, têm contribuído na oferta de cursos de formação de professores (licenciaturas), tanto de graduação quanto de pós-graduação, financiados pelo governo federal por intermédio da Capes.
5. QUALIESCOLA: Programa desenvolvido pelo Instituto Qualidade na Escola, uma organização não governamental, que consiste na capacitação presencial e a distância de gestores e professores de escolas públicas de ensino fundamental, com foco na melhoria da qualidade da aprendizagem. No Piauí, o Programa teve início no ano de 2006, atendendo inicialmente quatro municípios: Teresina, Campo Maior, José de Freitas e Parnaíba, qualificando professores vinculados à Seduc-PI.
6. PNAIC: Programa voltado à formação de professores, sem deixar de ter a avaliação como horizonte para atingir melhores índices nas avaliações nacionais (AMARAL, 2015). No Piauí, todos os 224 municípios aderiram ao

PNAIC desde 2012, com início do programa em 2013. Com a adesão de todo o Estado, o Piauí reafirma e amplia o compromisso estabelecido pelo Decreto n. 6.094/2007, de alfabetizar as crianças de escolas públicas rurais e urbanas até, no máximo, os oito anos de idade.

7. PIBID: Criado pelo MEC-CAPES-FNDE, com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura, das instituições públicas e comunitárias, sem fins lucrativos, de educação superior. No Piauí, a UESPI, a UFPI e o IFPI aderiram ao PIBID, como uma recomendação de própria LDB de 1996.

Destacamos alguns dos programas, pelo menos, os mais visíveis, de alcance em todo o Piauí, materializados nos municípios. Os programas de formação de professores e valorização do profissional da educação implantados no estado compreendem o modelo do pacto federativo, de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, observando as normas nacionais legais e as peculiaridades locais.

Observamos, porém, que tais políticas vêm sendo implantadas com maior intensidade a partir da década de 1990, porque, além da necessidade de formação do professor, uma realidade em todo território nacional, destacamos também ser esta formação uma exigência legal, conforme determina a LDB n. 9394/96 no Art. 62. O Plano Nacional de Educação (2001-2011) reforçou a necessidade da implantação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, como uma condição e um meio para o avanço da sociedade e para o desenvolvimento do país (10.2 Diretrizes). O atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), na meta 15 afirma: “garantir em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios [...], política nacional de formação de profissionais da educação [...].” Seguindo as orientações da legislação a nível nacional, municípios piauienses, independente de terem ou não sistema de ensino institucionalizado, implantaram, em regime de colaboração, políticas de formação inicial e continuada de professores, com a participação das instituições UESPI, UFPI, IFPI e UAB/PI.

Pesa a crítica sobre essas políticas, por serem programas de formação aligeirados, para fins de cumprimento legal, assim como, de orientações internacionais advindas da UNESCO, Banco Mundial, OCDE. São políticas que reforçam a centralidade da formação como um recurso de modernização da sociedade e dos sistemas de ensino (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001), e, como não é demais afirmar, reforçam a precarização se não se constituir de um modelo que assegure a dignidade do professor e a garantia de condições adequadas de trabalho (KUENZER, 2009).

Para exemplificar a precarização, citamos o parecer do Conselho Estadual de Educação do Piauí (Processo CEE/PI n. 218/2006), afirmando que os cursos de formação de professores em Regime Especial ofertados pela Universidade Estadual do Piauí, não proporcionavam uma discussão mais rigorosa, estimulados por interesses imediatistas dos municípios, o que nos leva a entender que eram cursos sustentados, basicamente, em um modelo pragmático, um mecanismo para atender à demanda emergente por formação de trabalhadores em educação, com custos reduzidos.

Quais as características dos alunos desses cursos? Destacamos o perfil dos alunos das licenciaturas do Regime Especial, o Proformação e o Parfor. Começamos pelos alunos do Proformação: os alunos, ao ingressarem no curso, deixavam de ser professores leigos e passavam a ser cursistas; em sua maioria, eram alunos com o ensino fundamental incompleto que atuavam em escolas, preponderantemente localizadas na zona rural; o curso dava a eles o certificado de Ensino Médio. Os cursos do Regime Especial e o Parfor apresentam algumas semelhanças, principalmente, em termos de organização curricular; os alunos são professores em exercício; os cursos são ofertados para quem não tem licenciatura, mas também, para quem tem licenciatura, mas que está ministrando aulas fora de sua área da formação; são ministrados nos meses de julho, janeiro e fevereiro.

Os programas de formação continuada (Qualiescola e Pnaic) e iniciação à docência (Pibid) são implementados nos municípios em regime de colaboração. São programas de formação firmados no modelo pedagógico-didático, visando, fundamentalmente, o desenvolvimento de competências. Acreditamos, entretanto, que a formação, seja inicial ou continuada, vise em seu currículo, conhecimentos dos diferentes modos como a educação se manifesta enquanto prática social, bem como contribua para a direção de sentido que se quer dar para o humano (PIMENTA, 1995), como uma proposta para além do ideário imperativo do mercado e a lógica do capital.

Em síntese, as transformações econômicas, ideológicas e políticas têm impactado a sociedade e, em consequência, o setor da educação e as políticas educacionais, especificamente, as de formação de professores, as quais têm sido elaboradas levando em conta as influências da lógica capitalista. Neste contexto, os sistemas de ensino elaboram as políticas de formação de professores, seguindo as orientações de ordem nacional e, em alguma medida, mediadas por delineamentos de organismos internacionais, ou seja, modelos de formação para atender, em primeira instância, a lógica imediatista do mercado: programas de atualização, aperfeiçoamento, cursos de curta duração e de formação de competências.

4 | CONCLUSÕES

O estudo a respeito das políticas de formação de professores no âmbito das leis de criação dos sistemas municipais de ensino no estado do Piauí nos permite tecer algumas considerações. No campo teórico, reconhecemos que as políticas sociais no Brasil são reflexos dos imperativos do sistema capitalista; são políticas atravessadas por contradições e lutas impostas pela ordem do capital; mas, também, formam um conjunto de ações do Estado no atendimento imediato das necessidades da classe trabalhadora. As políticas educacionais e de formação de professores, no Brasil, ganharam mais força a partir dos anos 1990, com as chamadas ações compensatórias; tendem a colocar em pauta o contexto de desenvolvimento da sociedade e da economia;

foram implementadas sob orientações de organismos internacionais; do ponto de vista legal, foram implementadas a partir de documentos nacionais, como a Constituição Federal (1988), a LDB (1996), os PNEs (2001 e 2014).

Do ponto de vista empírico, constatamos que as diretrizes para a formação de professores no Piauí, adotaram modelos de cursos, de forma a atender as necessidades imediatas da sociedade e dos municípios; os exemplos pontuais citados no texto destacam a presença do pacto federativo e o regime de colaboração entre os entes federados, assim como a participação das instituições de ensino superior no processo de formação de professores (UESPI, UFPI, IFPI, UAB/PI). As políticas de formação de professores, identificadas na legislação analisada, nos leva a admitir que os cursos nesta área não iam muito além de atualização e aperfeiçoamento do professor e a formação de competências, permitindo um certo empobrecimento cultural e profissional, causado pelo descompasso entre os objetivos proclamados pelas políticas e a materialização da formação.

Consideramos, portanto, que este estudo fica inconcluso, merecendo ser aprofundado em aspectos, para além da análise da legislação de institucionalização dos sistemas de ensino, mas, sobretudo, merece um aprofundamento sobre o processo de materialização das políticas aqui mencionadas. Cabe uma análise das políticas de formação inicial e continuada de professores implementadas nos municípios piauienses, considerando: as propostas curriculares dos programas implementados; o perfil dos alunos, dos professores e das instituições de ensino superior; os tipos de materiais didático-pedagógico utilizados na formação; mecanismos de avaliação das políticas; impactos das políticas materializadas do ponto de vista educacional, social e econômico.

REFERÊNCIAS

- ALARÇÃO, Isabel. *Formação continuada como instrumento de profissionalização docente*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 2003.
- AMARAL, Arlene de Paula Lopes. *Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan./abr. 2015.
- ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves. **O Normal Superior telepresencial e a trilogia**: política educacional, formação de professoras(es) e educação a distância. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, LDA, 2010.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.
- _____. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. **Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. **Decreto n. 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 29 maio 2017.

_____. **Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial União**, Poder Executivo, Brasília, DF, Edição Extra, n. 120-A, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1-8.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1993.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, vol. 23, n. 80. Campinas, 2002.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado Capitalista**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Luis Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, p. 3-322, abr./jun. 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 75-105.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrante**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

MOTTA, Vânia Cardoso. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Revista Trab. Educ. Saúde**, v. 6, n. 3, p. 549-571, nov./fev. 2009.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

PACHECO, José Augusto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar**, Curitiba, n.18, p. 185-199. 2001. Editora da UFPR.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

PIAUÍ. **Lei n. 5.101**, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o sistema de ensino do Estado e dá

outras providências. Disponível em: <http://servleg.al.pi.gov.br:9080/ALEPI/sapl_documentos/norma_juridica/1812_texto_integral>. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Parecer CEE/PI nº 054**, de 03 de dezembro de 2004. Orienta os municípios do Piauí sobre a organização de seus Sistemas de Ensino e dá outras providências. Teresina: Conselho Estadual de Educação, 2004.

_____. **Processo CEE n. 218/2006**, de 07 de março de 2006. Solicitação de reconhecimento de cursos de História, Regime Especial. Interessada: Universidade Estadual do Piauí. Disponível em: <www.ceepi.pro.br>. Acesso em: 29 maio 2017.

_____. **Municípios piauienses aderem ao PNAIC. 2012.** Disponível em: <<http://piauinoticias.com/site/educacao>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

_____. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, jan/abr, p. 143-155, 2009.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Luiz Gustavo Alexandre. Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação – PRADIME: entre a intencionalidade formativa e a responsabilização educacional. In: FERREIRA, Suely. **Políticas e gestão da educação nos municípios goianos**: planejamento, financiamento e carreira docente. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. p. 17-34.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 303-324, abr./jun. 2012.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Políticas educacionais e regulação da qualidade da educação básica. In: SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz (Org.). **Qualidade da educação no Ensino Fundamental**: entre políticas e a (ex)tensão do tema na escola pública. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. p. 27-46.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. **Educação para todos: compromisso de Dakar**. Fórum Mundial de Educação. Dakar, 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?

Maurício Fagundes

Universidade Federal do Paraná – Matinhos. PR.

Silvana Hoeller

Universidade Federal do Paraná – Matinhos. PR.

Nóvoa, Marx, Sousa Santos, Bardin, Bogdan e Biklen.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Processos emancipatórios em educação; extensão-pesquisa-ensino.

ABSTRACT: This article analyzes a *lato sensu* postgraduate proposal, which aimed at reinventing the process of teacher training by founding it based on dialogue and having as teaching presuppositions the constant exercise of extension and research. The methodology that organized this analysis took as reference the principles of qualitative research and had as main instrument of data collection participant observation and interviews with semi-structured scripts. The chosen subjects were graduates of this training course. The criterion of selection and invitation for the participation of the research was to privilege the different geographic spaces in which they work, with the purpose of having a representativeness of possible impacts of the Course, in the different municipalities of origin of these subjects. Through the analysis of the data it was possible to notice that going through the training moved with thoughts / certainties that the teachers had, mobilizing many of them in different ways to problematize and socialize their findings. We had as main interlocutors to justify this study: Freire, Gramsci, Nóvoa, Marx, Sousa Santos, Bardin, Bogdan and Biklen.

RESUMO: Este artigo analisa uma proposta de pós-graduação *lato sensu*, que teve por objetivo reinventar o processo de formação docente ao fundá-lo com base no diálogo e tendo como pressupostos de ensino o constante exercício da extensão e da pesquisa. A metodologia que organizou esta análise tomou como referência os princípios da pesquisa qualitativa e teve como principal instrumento de coleta de dados a observação participante e entrevistas com roteiros semiestruturados. Os sujeitos escolhidos foram egressos desse curso de formação. O critério de seleção e convite para a participação da pesquisa foi de privilegiar os distintos espaços geográficos em que atuam, com o objetivo de ter uma representatividade de possíveis impactos do Curso, nos distintos municípios de origem desses sujeitos. Por meio da análise dos dados foi possível perceber que passar pela formação mexeu com pensamentos/ certezas que os professores e professoras tinham, mobilizando muitos, de distintas formas a problematizar e socializar suas descobertas. Tivemos como principais interlocutores para fundamentação deste estudo: Freire, Gramsci, Nóvoa, Marx, Sousa Santos, Bardin, Bogdan and Biklen.

KEYWORDS: Teacher training; Emancipatory processes in education; extension-research-teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O paradigma moderno de educação tem construído processos educacionais fragmentados e hierarquizados, separando o ensino da extensão e da pesquisa, para após, no decorrer da formação ou até mesmo no exercício profissional, transferir aos docentes a responsabilidade de tentar aproximar-las e estabelecer relações.

O pressuposto de racionalidade técnica dá corpo a ações e atividades inspiradas na ideia da “obsessão pela eficiência escolar (...) no clima social de livre intercâmbio mercantil que busca o benefício e a rentabilidade imediata” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 150) de forma que possam florescer virtudes que proponham a otimização da eficiência. Nessa situação o docente é um técnico que deve aprender conhecimentos, desenvolver competências e atitudes adequadas a sua intervenção. A concepção que sustenta esse entendimento de docência reduz a atividade profissional, dando-lhe um caráter instrumental de solução de problemas, através do uso adequado de princípios científicos e de técnicas deles derivadas (MAUÉS e CAMARGO, 2012).

Este artigo coloca em tela uma proposta que tem por objetivo reinventar o processo de formação docente ao fundá-lo com base no diálogo e exercício constante da extensão e pesquisa como pressupostos do ensino. A proposta de formação, analisada neste artigo, objetiva ser um espaço de integração que consolide a pesquisa como princípio educativo e que a educação aconteça no espaço, antes referido como extensão, e aqui entendida como lócus da formação que é a escola. Neste estudo objetivamos identificar, analisar e relacionar as práticas e estratégias vivenciadas pelos professores cursistas, bem como conhecer práticas iniciadas após a participação no curso. Este artigo está organizado de modo a situar o leitor acerca do processo formativo investigado, a construção da metodologia, a percepção dos sujeitos envolvidos na formação, seguido das considerações finais.

2 | A FORMAÇÃO

O processo de formação pesquisado e analisado neste artigo foi desenvolvido com uma turma de especialização, ofertada no ano de 2013 ao ano de 2016 e foi ofertado para professores de quatorze municípios da região do Litoral e Vale do Ribeira paranaense.

A formação e organização das turmas teve como proposta a seleção de quatro educadores de cada um dos quatorze municípios, constituindo assim, uma turma com 56 docentes/estudantes da rede pública de educação básica.

O objetivo de selecionar quatro docentes/estudantes por município, buscou ser

coerente com o princípio epistemológico emancipatório de formação/ação docente. Nesta perspectiva, a compreensão de formação docente é entendida como um processo que se dá ao longo da vida, nas distintas relações estabelecidas com os pares, com a academia e com a concretude da vida. Ainda nessa direção, a compreensão do papel social e político da educação e dos educadores, reside na socialização e multiplicação do conhecimento, como possibilidade de melhor qualificar a vida. Portanto, a formação docente deste Curso, assumia uma proposta de formação de multiplicadores, onde os grupos de 4 docentes/estudantes, de cada município, se responsabilizavam por, a partir de seus contextos e realidades locais, formarem turmas entre 15 e 20 professores de sua localidade, para replanejar e desenvolver a multiplicação dos conhecimentos construídos ao longo do Curso, na forma de pesquisa participante. Ao final desse processo, a formação dos 56 docentes/estudantes alcançaria mais de 800 professores da rede pública da região do litoral paranaense e do Vale do Ribeira.

O processo formativo analisado foi decorrente de uma proposta de formação a nível de pós-graduação, especialização, desenvolvida com professores de 14 municípios, sendo 7 do Litoral do Paraná e os outros 7 municípios do Vale do Ribeira Paranaense. A referida proposta de formação teve por objetivo reinventar o processo de formação docente ao fundá-la com base no diálogo e exercício constante da extensão e pesquisa como pressupostos do ensino. Em seu desenvolvimento, foi constituindo o espaço de formação em movimentos dialéticos, onde a pesquisa adquiria o caráter de princípio educativo no diálogo estreito com o *lócus* da formação que foram a Universidade e as escolas de origem desses docentes/estudantes, que em uma perspectiva mais tradicional poderíamos denominar de exercício da extensão. Desses diálogos decorria o ensino, permeando, constituindo e constituindo-se tanto na e pela pesquisa, quanto da e pela extensão.

A primeira fase do curso denominada de “formação dos formadores” construiu, conforme Freire (1996), subsídios para que pudessem reconstruir conhecimentos contextualizados por suas distintas realidades, para que na segunda fase, realizassem a multiplicação dessa formação com a mesma intencionalidade emancipatória que fundou a sua formação.

A segunda fase, da multiplicação, foi organizada pelos docentes/estudantes. A metodologia da multiplicação, na perspectiva gramsciana da formação do intelectual orgânico, possibilitou além desta, também a criação de círculos de diálogos com os professores de cada município, com seus pares desse mesmo lugar. Ao dialogar, cada professor multiplicador se incumbia da busca e da contextualização dos conhecimentos da primeira fase por meio da problematização de seus contextos, portanto, rompendo com a transmissão e servindo-se da dialética pesquisa-ensino-extensão como processo social da construção do conhecimento.

A obra de Freire na leitura e crítica da educação explicita a necessidade da pesquisa como fundante de novos saberes (ensino) e de novos fazeres (extensão). Nessa construção dialética, torna-se possível a (re)construção da curiosidade

epistemológica, a qual instrumentaliza a busca do inédito viável por meio da ação dos professores cursistas, sujeitos histórico-sociais que tem um papel político e uma responsabilidade pedagógica frente ao seu meio social.

A emancipação dos sujeitos é percebida como essencial nos processos educacionais, fator que se tornava visível por meio de movimentos que estimulavam processos de ação-reflexão-ação desenvolvidos pelos docentes/estudantes, impulsionando os sujeitos participantes a construírem diagnósticos sobre as suas realidades e pensarem ações que possibilitem mudanças. Fazer esse reconhecimento da constituição da estrutura social local-global, implica em compreender o todo para pensar alternativas às práticas hegemônicas.

Os cursistas, após o reconhecimento das práticas e processos nos quais estavam inseridos, desenvolveram atividades/planos de trabalho que foram pensados de “dentro para fora”, pensadas pelos sujeitos que vivenciavam os desafios relatados nos diagnósticos construídos por eles mesmos, no diálogo estreito nas idas e vindas de seus municípios. Isso permitia o estabelecimento de uma identidade e significação de suas realidades com os projetos/atividades, e, consequentemente, a probabilidade de melhores resultados e o fortalecimento das ações tornavam-se maiores.

Trabalhando a formação continuada de modo dialógico na perspectiva emancipatória e abordando a realidade pessoal e profissional do professor “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NOVOA, 1995, p. 13) percebe-se uma formação mais completa e complexa, ampliando possibilidades de transformações da realidade vivida pelos docentes/estudantes.

O movimento metodológico da formação ia explicitando a importância de compreender o quão é importante aliar os processos da pesquisa-ensino-extensão, de forma dialética, na formação docente, neste caso a formação continuada. Esses movimentos iam anunciando o rompimento de paradigmas historicamente postos, permitindo pensar a emancipação dos sujeitos, tendo suas experiências como referências/bases para pesquisa/ensino, refazendo/ressignificando as experiências/extensão e, assim, criando métodos pedagógicos inovadores.

3 | METODOLOGIA

Para construir a base de dados a fim de entender o processo formativo do Curso em tela, definiu-se pela abordagem qualitativa em educação, que segundo Bogdan e Biklen (1982), caracterizam-se por: a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e análise dos dados tende

a seguir um processo indutivo.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos com base no critério de sua localização geográfica, de modo que pudesse proporcionar uma representatividade que abrangesse todos os municípios onde o curso foi desenvolvido, ou seja, os municípios do Litoral do Paraná e os municípios do Vale do Ribeira paranaense, que ao total somam 14 municípios, que apresentam em comum o baixo IDH, e como diferença as mazelas que os colocam nessa situação. Foram ouvidos vinte professores cursistas. O instrumento de coleta de dados predominante foi a entrevista com questões semiestruturadas. A análise dos dados tem se fundamentado na análise de conteúdo, utilizando como principais referências Bardin (1977) e Bauer e Gaskell (2002). A análise dos processos baseou-se nos pressupostos da pedagogia freireana.

4 | A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES CURSISTAS

O roteiro de entrevista foi pensando em torno dos quatro princípios do curso, quais sejam: educação emancipatória, formação continuada, inovação e inclusão.

Referente ao conceitual de emancipação todas as falas trouxeram características inerentes a educação emancipatória, por exemplo: “Educação emancipatória é aquela que não é hierárquica, onde há troca de aprendizados, de experiências. Uma educação de construção de conhecimentos/investigativa” (Entrevistada I). Citaram também que a educação emancipatória possibilita viver melhor, exige autonomia, participação e envolvimento, valoriza a troca de conhecimentos entre alunos e professores e a construção de novos saberes.

No livro “Pedagogia da Autonomia” Freire (1996) descreve todos os elementos citados e destacados anteriormente como indispensáveis à prática docente. O referido autor, na obra *Ação Cultural para a Liberdade* e outros escritos (1982) sintetiza a essência epistemológica dessas práticas educativas, como processo de emancipação, ao focar no processo de alfabetização, e que trazemos em sua amplitude maior, abarcando o ensino e a aprendizagem. Para tal, defende o caráter utópico do processo pedagógico. Que o define como:

utópico porque, não domesticando o tempo, recusa um futuro pré-fabricado que se instalaria automaticamente, independente da ação consciente dos seres humanos. Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo (1982, p. 59).

O movimento de denúncia e anúncio implica em conhecer, em ad-mirar, que Freire comprehende como mirar por dentro, exercitando todos os nossos sentidos, daquilo que se quer conhecer para transformar. Nessa direção, os entrevistados, explicitam suas experiências e as relações entre educação emancipatória e o Curso: “Acho que o

fato da gente poder falar muito, ouvir muito (caracteriza o curso como emancipatório). Claro, tem a sua programação, mas não é uma coisa fechada é voltada para a nossa realidade" (Entrevistada III). Estas afirmações nos remetem mais uma vez a Freire, quando nos lembra que "na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido" (1982, p. 62). Os professores se descobrem falantes e com propriedade da palavra e da escuta; se descobrem como sujeitos que tem o que dizer.

Ainda como possibilidade de conhecimento de seus processos docentes e discentes, acrescentam que: "para a gente que leciona nos colégios, ele (o curso) possibilitou caminhos para melhor compreensão das diferentes condições dos nossos alunos e assim saber lidar melhor para evitar a exclusão" (Entrevistado X). "A autonomia é a maior característica emancipadora (do curso). Fizemos a formação, mas a gente tinha autonomia para trabalhar do jeito que queríamos, de acordo com a realidade de nosso município" (Entrevistada XIII).

Freire (1996) nos ensina que emancipação é uma construção coletiva e nessa mesma direção, Marx (2004) enfatiza que para sua consecução é fundamental unir e nunca mais separar de si a força social da força política.

Paulo Freire fala sobre importância do saber falar e do saber ouvir: "é escutando que aprendemos a falar. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele" (1996, p. 71). Freire contribui ainda quando diz: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Id., p. 48), essa lógica baseia-se na valorização das trocas de saberes e experiências de cada indivíduo, ficando estabelecida uma relação de igualdade onde ninguém é melhor, nem mais sábio que o outro, gerando situações que cada um faz **com o outro, não para o outro**, originando processos coletivos, dialógicos e colaborativos.

Sobre formação continuada, a entrevistada XIX, afirma que é essencial existir a: "troca de experiências e espaços para diálogos. (...) todos os envolvidos ensinam e aprendem e tem que ser de forma horizontalizada". Os entrevistados XVII e III afirmaram que os conhecimentos estão sempre se modificando, "então nós não podemos ficar parados naquela formação básica e tradicional" e a entrevistada XII enfatiza a importância da formação continuada relacionada com a realidade local quando diz: "não é aceitar qualquer coisa que o governo manda, é preciso ter relação com a comunidade".

Nóvoa ressalta: "a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (1995, p.25). Assim é possível constatarmos, a partir das falas anteriormente descritas, que o curso consegue associar na formação continuada às experiências de cada participante. Freire reflete sobre a formação continuada quando afirma: "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e

o pensar sobre o fazer. Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática". (FREIRE, 2001 p.43).

A maioria dos professores, gestores e funcionários cursistas entrevistados possuem longa experiência de trabalho com o espaço escolar na rede pública de ensino. São professores de diferentes disciplinas, pedagogos, gestores ou funcionários de escolas e/ou secretarias municipais de educação.

Quando indagados sobre como os conhecimentos específicos devem se relacionar com os conhecimentos cotidianos, quase todos disseram ser importantes haver relação, mas não descreveram como. Exemplo: "eu acho que tem que partir do que eles trazem (...) para você aliar o conhecimento. Assim motiva mais, (...) quando o assunto faz parte da realidade deles eles aprendem muito mais" (Entrevistada IX). Ou ainda falas contraditórias, como: "(...) é difícil transformar esses conteúdos (escolares) em algo realmente significativo" (Entrevistada II).

Repensar as práticas pedagógicas requer tempo e dedicação, pois desde a infância as pessoas se envolvem em processos educacionais hierárquicos e tecnicistas, opostos a proposta emancipatória que o curso se propõe a desenvolver. O repensar não é um processo linear, a reflexão sobre a prática deve ser constante. Nesse sentido a formação pautada na reflexão sobre suas práticas imersos em suas realidades lhes instrumentaliza para desnaturalizar realidades dadas pela compreensão dominante como naturais, portanto, aumentando seus espectros de análise, conhecimento da realidade e de sua complexidade. O retorno à sala de aula traz uma visão ampliada da realidade e a necessidade de uma formação cada vez mais ampla, em uma totalidade não fragmentada, porém não menos aprofundada no que diz respeito aos conhecimentos técnicos de cada área.

Com relação a inovação para os processos inclusivos na escola houve diversas falas muito significantes relacionando o curso à sala de aula, por exemplo: três pessoas disseram ter organizado atividades sobre inclusão e inovação metodológica semelhantes as desenvolvidas no curso para suas turmas nas escolas. A entrevistada IX diz: "o curso me inspirou bastante a ter outras práticas", em seguida ela relembra algumas mudanças depois de ter cursado a especialização, principalmente fazendo referência a uma estudante que possui dislexia. Ela ressalta que aprendeu outras possibilidades de trabalho e percebeu os resultados no processo de aprendizagem da estudante.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Modificar lógicas educacionais, que historicamente permanecem com a mesma estrutura fixa e hierárquica, é um processo e cada sujeito necessita tempos e situações diferentes para conhecer outras lógicas de pensamento, se aproximarem delas, repensar situações, reconstruir seus pensamentos/reflexões, se reconhecer

como parte do processo e compreenderem que, sendo parte do todo, também são responsáveis por mudanças.

Foi possível perceber que passar pela formação mexeu com os pensamentos/certezas que as pessoas tinham. Todos, em algum momento, relataram alguma reflexão que passaram a ter e/ou mudanças práticas que perceberam/fizeram no dia a dia. Ter como ponto de partida suas realidades e a partir delas reorganizar a formação, tendo a pesquisa como veículo, o que inicialmente lhes parecia desorganização, aos poucos passou a fazer sentido. Também é nítido a aproximação universidade escola e a extrema importância da indissociabilidade entre extensão-pesquisa-ensino. As demandas de pesquisa e ensino precisam ser desdobramento da práxis/extensão, e esta última deve ser vivenciada com os sujeitos a quem a universidade se destina/parcela da sociedade com poucos privilégios.

A emancipação humana depende, necessariamente, de autonomia e “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002 p. 66), por isso há de valorizar os diferentes tempos e processos de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

- BAILLAUQUÈS, Simone. **Trabalho das Representações na Formação dos Professores**. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.
- BAUER, Martin W. e GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.
- BRASIL**. Lei de diretrizes e bases da educação – Lei 9.393/96.
- FAGUNDES, Maurício César Vitória. **Mudar a universidade é possível? Desafios e as tensões de um Projeto Pedagógico emancipatório**. Curitiba: Editora CRV, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Educação Como Prática da Liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **A educação na cidade**. 5^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia. Cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Trad. Isabel Narciso. **Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa**. Portugal: PORTO EDITORA, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 8 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.

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

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MAUÉS, Olgaídes Cabral e CAMARGO, Maria Monte de. **Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

NÓVOA, Antonio (org.). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro, (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

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

LEIO QUANDO POSSO - PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE FUTUROS PEDAGOGOS

Ezequiel Theodoro da Silva

Universidade de Campinas - Faculdade de Educação – Campinas/SP.

Ludimar Pegoraro

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
– Caçador/SC

Mariangela Kraemer Lenz Ziede

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação - Departamento de Estudos Básicos - Porto Alegre – RS

RESUMO: A leitura é uma prática fundamental para a aquisição e produção de conhecimentos; por isso mesmo, cumpre uma função imprescindível nos processos de ensino e de aprendizagem, orientados pelos professores nas escolas. Com base nesse pressuposto, quisemos saber, através de um estudo de caso de natureza exploratória (2015) em que medida e proporção as práticas de leitura se fazem presentes na vida de um grupo de pedagogos “em formação” de uma universidade catarinense, situada no Alto Vale do Rio do Peixe, SC. Para tal, sistematizamos informações coletadas a partir de características identitárias extraídas a partir de uma pergunta geral aberta “Quem sou eu” e a partir da aplicação de um questionário online, voltado especificamente para experiências centradas no ato de ler. Os

dados mostraram que a leitura de materiais impressos infelizmente não ocupa um lugar de destaque no quadro de interesses desse grupo, variando em termos de ocupação de tempo e sendo realizada “na medida do possível”. Esta comunicação pretende detalhar os focos centrais da pesquisa e problematizá-los no horizonte das competências de ensino relacionadas ao mundo presente. Tal problematização não deixará de explicitar uma preocupação com a formação básica e continuada dos professores brasileiros, considerando que o gosto pela leitura precisa de bons modelos e de situações prazerosas para ser desenvolvido.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Prática de Leitura. Formação de Professores. Educação.

ABSTRACT: Reading is a fundamental practice for the acquisition and production of knowledge; therefore, it plays an essential role in teaching and learning processes organized by teachers at the schools. On that basis, we wanted to know, through a case study (2015) to what extent and proportion reading practices are present in the life of a group of teachers-to-be from a university located on the high valley of Peixe River region, State of Santa Catarina-Brazil. To this end, we systematized information collected from extracted identity characteristics of a free testimony to the question “Who am I” and from the application of a questionnaire

online, designed specifically to reach aspects related to the act of reading. The data showed that reading unfortunately does not occupy a prominent place in the framework of interests of this group, varying in terms of occupation time and being taken as "if they have the time." This communication aims to detail the central focus of the research and discuss it on the horizon of the educational skills related to this universe. Such questioning intends to express a concern with basic training and continuing education of Brazilian teachers, considering the taste for reading needs good models and pleasurable situations to be developed.

KEYWORDS: Reading. Reading Practice. Teacher Training. Education.

Se o professor não for um bom leitor, são grandes as chances de que seja um mau professor.

Marisa Lajolo (1982)

1 | INTRODUÇÃO

“Dever de casa” - esta era uma expressão muito utilizada em nossos tempos de ensino fundamental e, cremos, muito presente até os dias de hoje para representar tarefas que os estudantes devem cumprir para além das horas passadas na escola, extraclasse. A palavra “dever” significa “ter por obrigação” ou, se quiser, guardar um compromisso moral de o estudante dedicar-se e aplicar-se aos seus estudos, somando algo a mais às aulas dadas pelos seus professores. Muitas vezes o “dever de casa” é tomado mais especificamente como “dever de leitura”, ou seja, ter o estudante a obrigação de estudar complementarmente por meio de pesquisas feitas em textos escritos, sejam eles impressos ou virtuais, ou então fruir de textos de literatura. Deveres, nasçam eles de que disciplina for, se voltam para exigências de natureza escolar que estendem ou alargam o trabalho pedagógico do professor e que, na maioria das vezes, não perguntam se os estudantes “podem” fazer. Inclusive, há uma diferença muito grande entre as expressões “devem fazer” e “podem fazer”, cujo sentido, por contraste, é facilmente inferido.

Sem querermos fazer um jogo de palavras e levando esta introdução para a esfera da profissão do professor, podemos verificar que, em termos de leitura, há uma grande diferença entre as expressões “leio porque devo...” e “leio quando posso...” (que dá nome a esta comunicação). A primeira expressão leva em conta a abrangência dos compromissos e competências do professor e dentro dela o “dever ler” de modo a ser preparar (atualizar-se, formar-se continuamente, esmerar-se) para o seu ofício de educar. A segunda expressão fica subordinada à primeira, ou seja, o *dever ler* pressupõe o *poder ler*. Não é à toa que, historicamente falando, uma das funções precípuas das escolas e, portanto, dos professores é o ensinar a ler, escrever e contar.

Ainda porque “[...] qualquer livro decente de pedagogia vai mostrar que o elemento mais importante para a formação do leitor é o professor. Na área da alfabetização, as pesquisas mostram que não é o método que faz a diferença para o sucesso do ensino - o que realmente faz a diferença [...] é a experiência do professor, demonstrando condutas docentes coerentes, com entusiasmo, empatia, preocupação constante a respeito da aprendizagem dos alfabetizandos. Mesma coisa para o que se segue depois da alfabetização: professores que sejam leitores, com vivência literárias, [...] que saibam manejar os gêneros de escrita [...]» (SILVA, 2016, p. 97).

Queremos aqui mostrar que no centro e no cerne do processo de ensino e de aprendizagem se instalam e se encarnam diferentes práticas de leitura, sem o que, nos parece, fragilizam-se a educação e a escola. Daí que, antes e acima de tudo, o professor deva ser, por dever de ofício e por responsabilidade profissional, um leitor maduro, bem preparado nas lidas com os textos e um ser capaz de irradiar entusiasmo pela escrita junto aos seus grupos de alunos. Pela necessidade desse modelo e sabendo que o professor passou a ser o principal mediador de leitura para os estudantes na sociedade brasileira, conforme os resultados da última pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*,¹ ganha destaque o preparo do mesmo para esse importante desafio.

A presente pesquisa reconhece e enaltece a importância do preparo do professor em leitura para o sucesso escolar e para a vida dos seus alunos - uma constatação que surge em decorrência da íntima relação entre qualidade do ensino-aprendizagem e qualidade das leituras oferecidas e dinamizadas nas escolas brasileiras. Tanto é assim que em meados do ano 2000, através de um censo realizado por SILVA (2006) junto a 385 professores da região de Campinas, aguçou-se a nossa inquietação e curiosidade à luz das descobertas desse levantamento, entre as principais que professores leem por influência dos professores que tiveram; que leem para aprender e informar-se; que leem mais em casa, solitariamente, à noite e durante a semana; que possuem em média até 50 títulos em casa; que conseguem seus materiais de leitura em bibliotecas da escola e nas livrarias; que o texto xerocopiado é o principal meio de leitura; e que eventualmente leem textos de literatura, mas muito mais intensamente leem textos religiosos e de autoajuda. Podemos afirmar, com base nesse censo, que o quadro da leitura-escrita junto aos professores não era dos melhores, revelando lacunas de formação, falta de condições condignas para ler, ausência de acervos de leitura e, o pior, repertórios e condutas de leitura que se situavam em ponto distante daquele esperado para um professor (de educação básica). Com base nesses resultados, quisemos iniciar uma outra investigação, agora focando professores em processo de formação numa universidade para verificar se ali residia alguma raiz do problema, se o panorama se apresentava como diferente e se uma perspectiva mais otimista poderia ser delineada.

1 A 3^a edição da Pesquisa *Retratos da Leitura do Brasil* (2011) mostrou que o professor passou a ser o principal modelo de leitura das crianças, papel esse que anteriormente era exercido pelas mães.

2 | OBJETIVO

Quisemos fazer uma primeira aproximação ao conhecimento das práticas de leitura de professores em formação. A nossa inquietação voltou-se às práticas de leitura de um grupo de 28 (vinte e oito) estudantes universitários² - práticas essas fotografadas através dos seguintes indicadores: posse de livros; posse de revistas; assinatura de jornais; acesso à internet; tempo gasto com a leitura de materiais impressos; informante de textos para leitura; assunto preferido de leitura; tempo gasto com instrumentos eletrônicos; preferência por assuntos da internet; hierarquia de atividades de lazer; frequência de leitura de: literatura (romance), jornal, revista, poesia, livros (de estudo), apostila (xerox) e internet; modo de resolução de problemas de entendimento de textos

Cabe sublinhar que estamos aqui tratando de uma pesquisa de cunho exploratório em estágio inicial. Portanto, mais do que respostas definitivas e inquestionáveis, trabalhamos no sentido de construir um cenário a respeito da intensidade da presença ou ausência da leitura na vida acadêmica de um grupo de estudantes universitários, buscando explicitar tendências que possam ser investigadas através de metodologias mais sofisticadas em tempo futuro.

3 | METODOLOGIA

Nossa pesquisa pode ser compreendida como sendo um “estudo de caso” de natureza exploratória. Como assevera André (2005), “O estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador, ou pode ser a continuidade de pesquisas anteriores, ou ainda pode nascer de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa.”

O instrumental de pesquisa ficou por conta de do preenchimento de um formulário tipo depoimento chamado “Quem sou eu”, em que o estudante, numa folha em branco, livremente escreveu 10 (dez) frases, representativas de sua identidade como pessoa. A intenção deste instrumento foi averiguar se a leitura era mencionada - livre e espontaneamente - como um traço destacável da identidade dos sujeitos. Posterior à coleta dos depoimentos, ao grupo de 28 (vinte e oito) sujeitos, foi aplicado um questionário online (ANEXO), contendo 15 (quinze) perguntas fechadas e 02 (duas) abertas, indagando diferentes aspectos da leitura. Ambos os instrumentos

2 Quisemos manter no anonimato os nomes dos componentes do grupo de estudantes bem como o nome da universidade, informando apenas que ela se localiza no meio-oeste catarinense, na região do Alto Vale do Rio do Peixe.

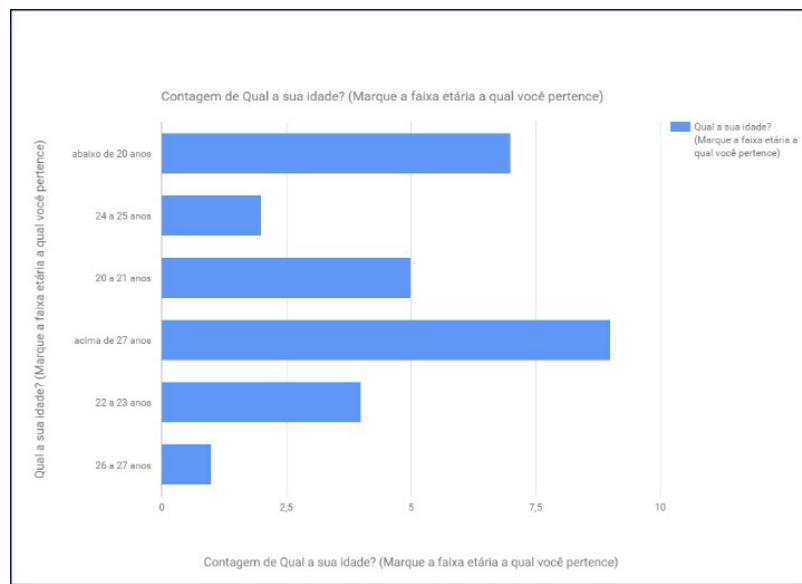
foram aplicados em situações de aula, em dois sábados consecutivos, logo no primeiro horário da manhã, no mês de novembro de 2015.

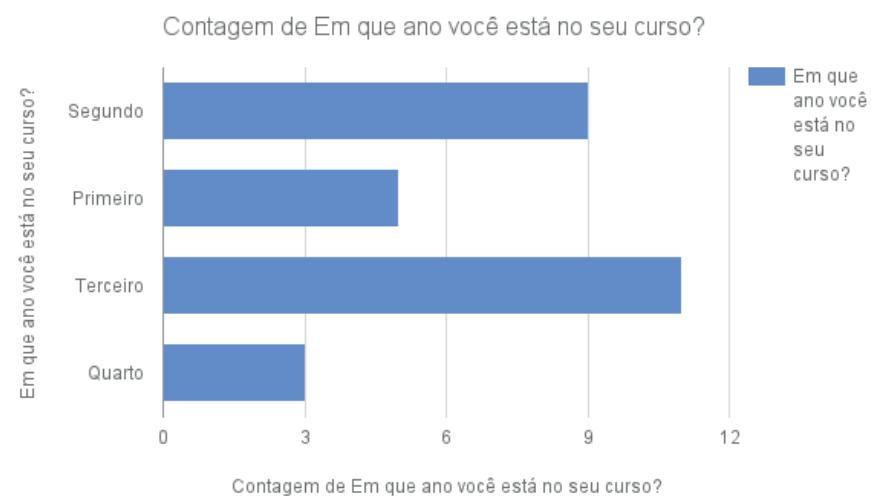
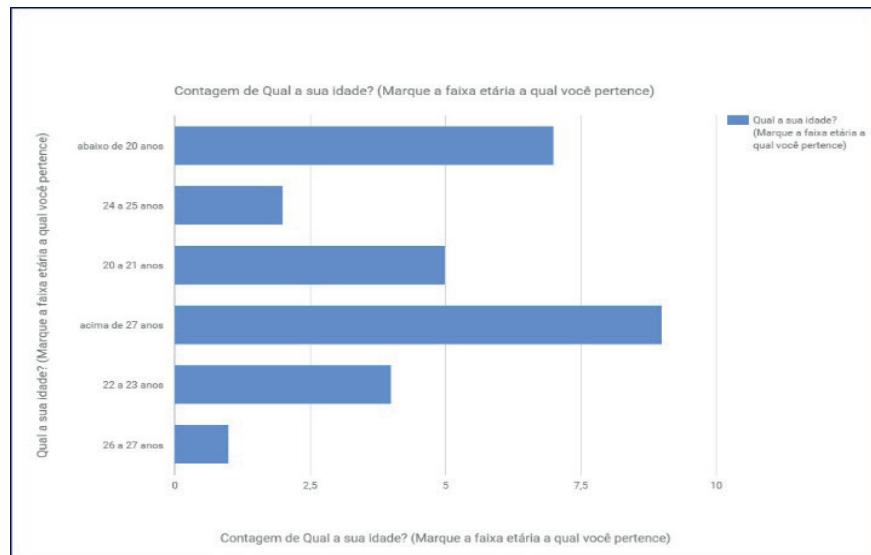
Para esta comunicação, elencamos e discutimos apenas os dados descritivos em valores absolutos e em tabelas estatísticas de modo a visualizar os aspectos pesquisados. Cabe enfatizar, mais uma vez, que as tabelas estatísticas devem ser lidas com o devido cuidado mesmo porque o universo analisado é limitado, ou seja, representado por apenas 28 (vinte e oito) sujeitos.

4 | SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

a) Caracterização do Grupo

O grupo era formado por 28 (vinte e oito) estudantes, sendo 24 (vinte e quatro) do sexo feminino e 04 (quatro) do sexo masculino, cursando Pedagogia (24), Educação Física (2) e Licenciatura em Matemática (2). Em termos de idade, esta se distribuiu mais intensamente entre alunos abaixo de 20 anos (7) e acima de 27 anos (9). A grande maioria do sexo feminino (24), cursando fundamentalmente o segundo e terceiro anos da faculdade.





Quadro 01 – Dados demográficos

b) Depoimentos “Quem sou Eu”

Dos 28 (vinte e oito) formulários preenchidos, 7 (sete) mencionaram uma relação com a leitura. Explicitamente foram elas:

- S6 – Sou uma pessoa que adoro leitura.
- S9 – Gosto de ler livros de romance.
- S10 – Gosto de ler livros sobre romance e suspense.
- S16 - Sou M.P., palmeirense, ex-escoteiro, aficionado por leitura fantástica, medieval.
- S17 – Leo quando posso.
- S20 – Gosto de ler.
- S21 – Sou um leitor de Nietzsche. Pretendo ler meu livro de número 1000. Amo meus livros não publicados.
- S28 – Gostaria de não ser tão apegada a celular, Facebook, essas tecnologias,

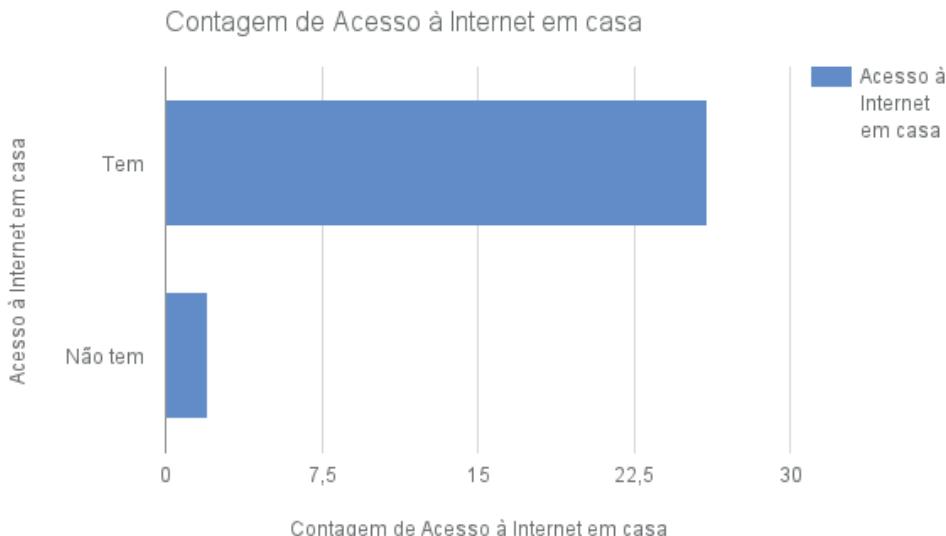
mas mesmo assim não abandonei livros de romance que gosto muito de ler no meu lazer.

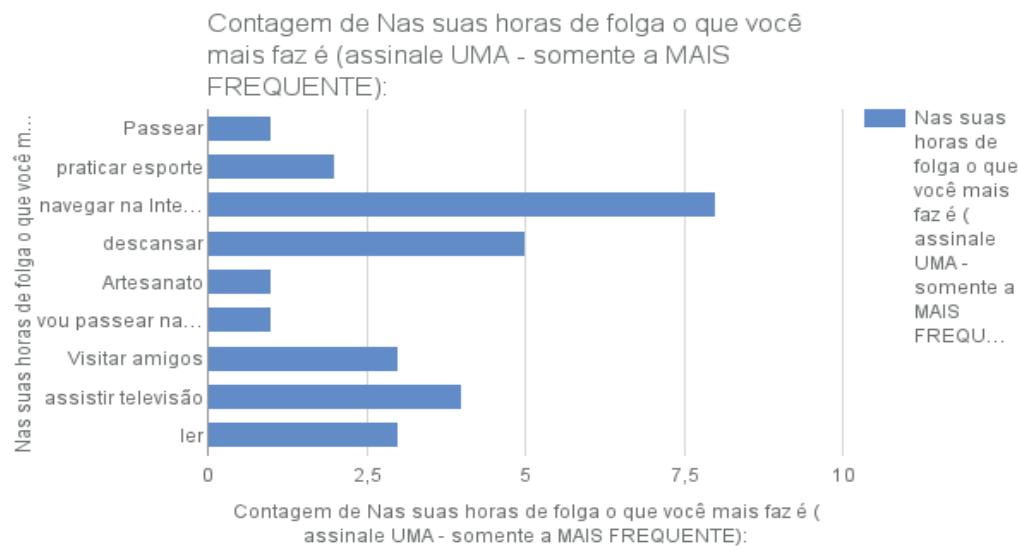
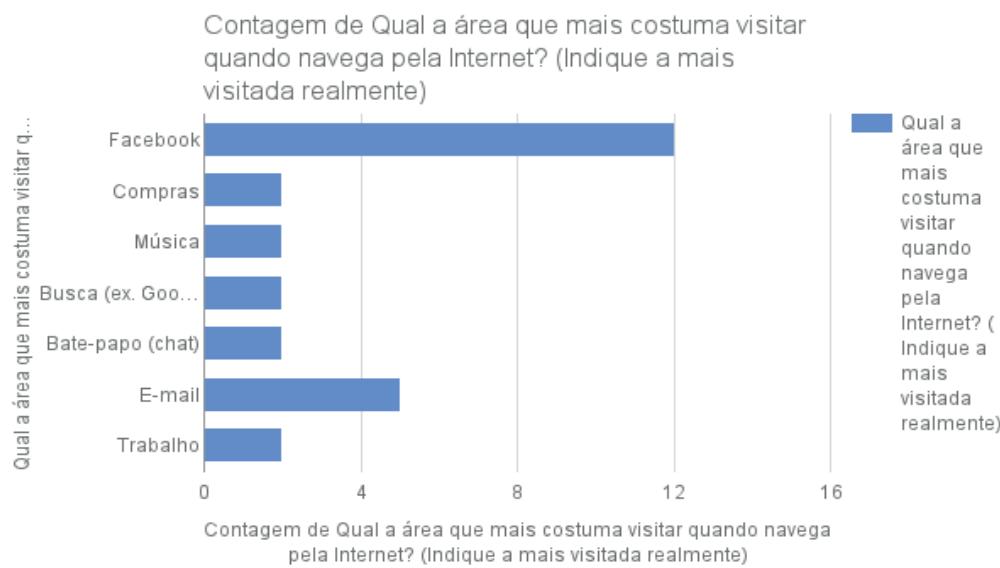
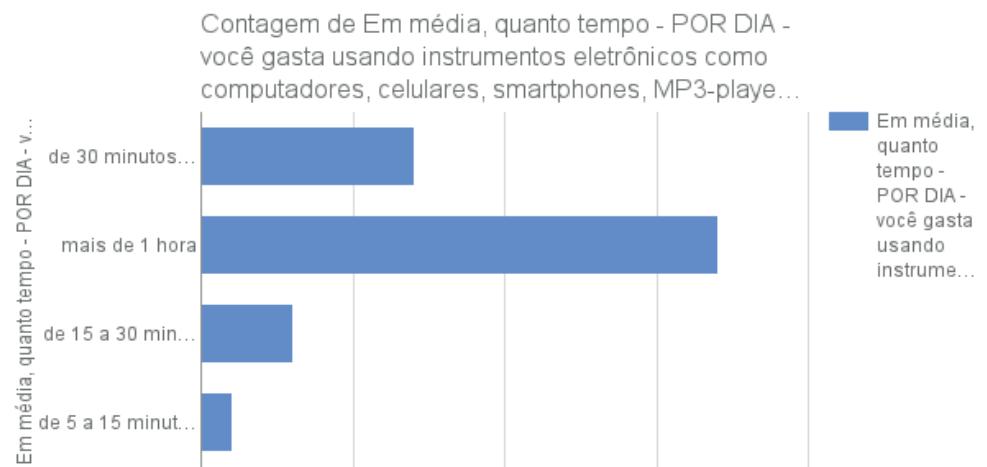
Da totalidade, apenas $\frac{1}{4}$ (um quarto) espontaneamente citou a leitura como parte de suas características pessoais. Isto parece revelar que a leitura, por não ser lembrada ou trazida livremente à memória de $\frac{3}{4}$ (três quartos) do grupo, se coloca como um traço fraco ou mesmo inexistente da identidade dos sujeitos. Outrossim, o “romance” (fantástico, suspense), citado por 4 (quatro) sujeitos indica que é o gênero literário que talvez ainda cative e atraia para a esfera da leitura o estudante universitário, hoje bombardeado por textos virtuais e impressos por todos os lados, conforme alega uma das depoentes: “Gostaria de não ser apegada a celular, Facebook, essas tecnologias, mas mesmo assim não abandonei livros de romance que gosto muito de ler no meu lazer”.

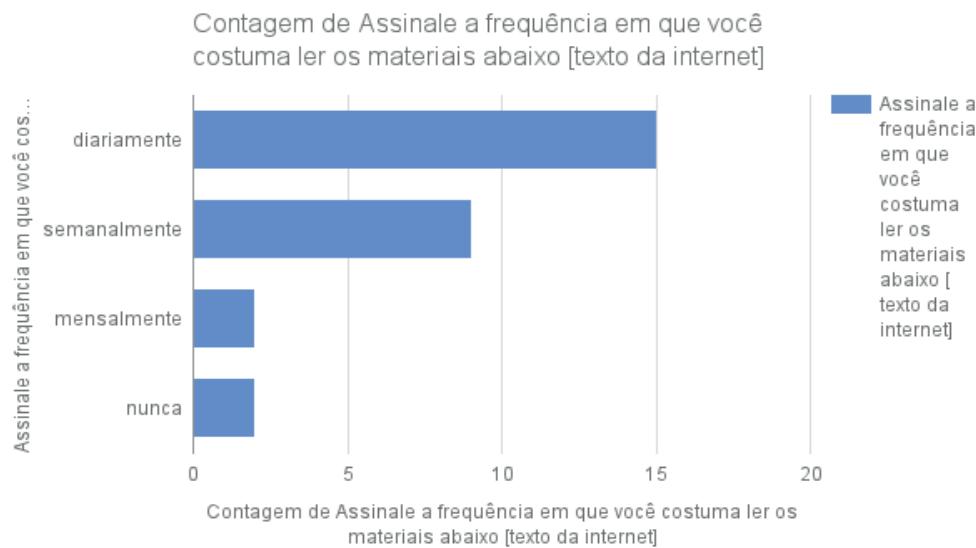
4.1 Questionário Práticas de Leitura

4.1.1 Meios Eletrônicos e Internet – Preferência Primeira

O Quadro 2, que se segue, aponta para a ostensiva presença da internet, das mídias eletrônicas e redes sociais na vida do grupo pesquisado. A grande maioria dos estudantes tem internet em casa, acessando-a diariamente por mais de uma hora por dia; o Facebook é o espaço de visitação mais frequente, seguido do uso do e-mail. As horas de folga são primordialmente preenchidas pela interação diária com a internet, seguida pelo ver televisão – a atividade de leitura ocupa a 5^a posição no usufruto das horas de folga do grupo.







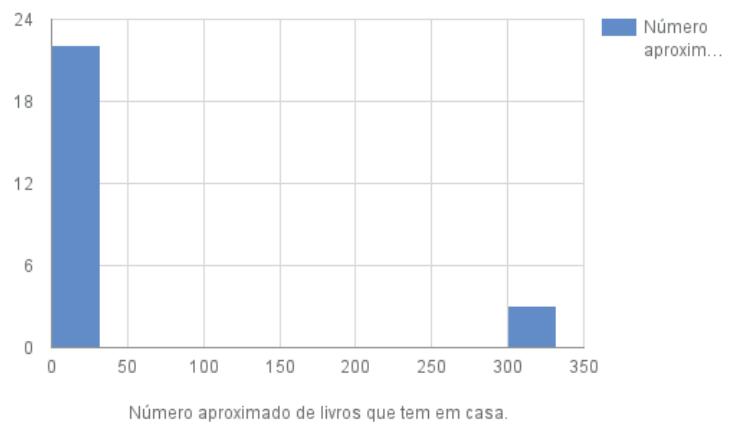
Quadro 2: Uso de meios eletrônicos e da internet

4.1.2 Mídias Impressas em Segundo Plano

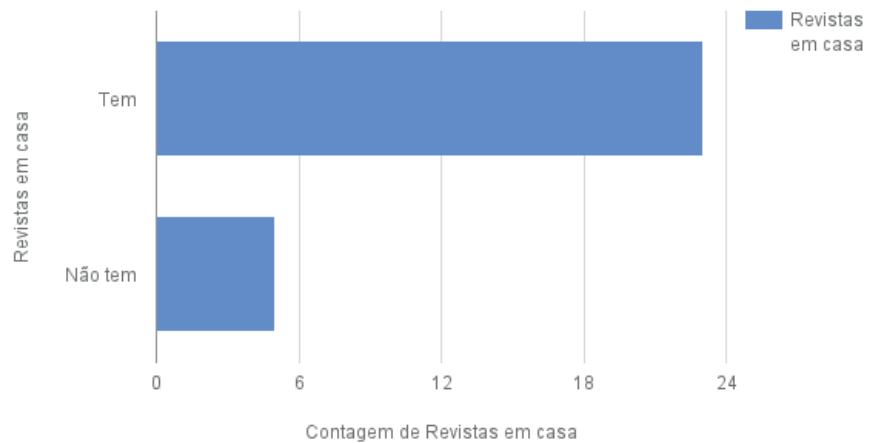
O Quadro 3, abaixo, aproximando as tabelas relativas às práticas de leitura de materiais impressos, mostra os baixos índices de leitura de materiais impressos: o grupo possui livros e revistas em casa (com médias reduzidas para um estudante universitário, pretende a professor); praticamente ninguém assina jornais, a leitura da literatura e da poesia são descartadas por mais da metade do grupo; lê-se materiais impressos por menos de 1 (uma) hora por dia; apostilas e materiais xerografados são lidos diariamente pela maioria; tirante 3 respondentes, com biblioteca acima de 300 livros, o restante possui uma média de 22 (vinte e dois) obras em sua casa. Os assuntos mais buscados para leitura hierarquicamente assim se apresentam: cultura, comportamento, gastronomia e saúde



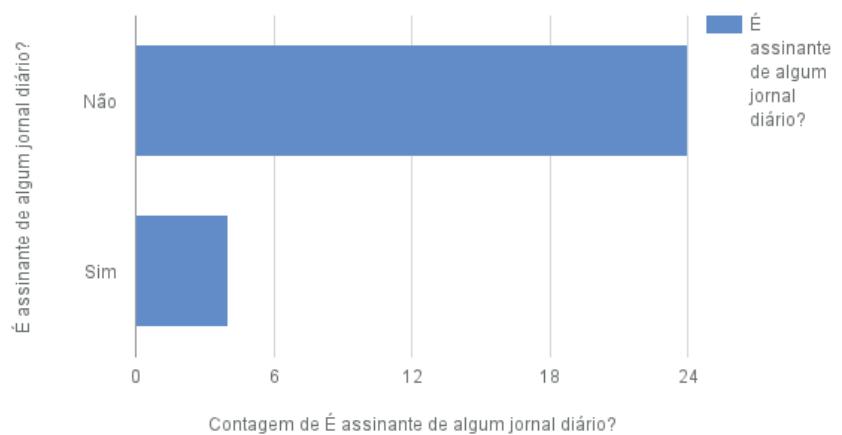
Histograma de Número aproximado de livros que tem em casa.

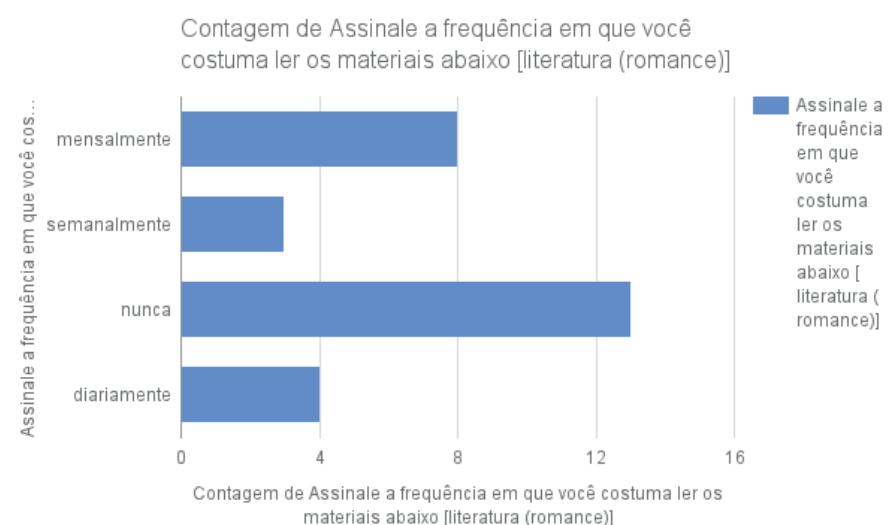
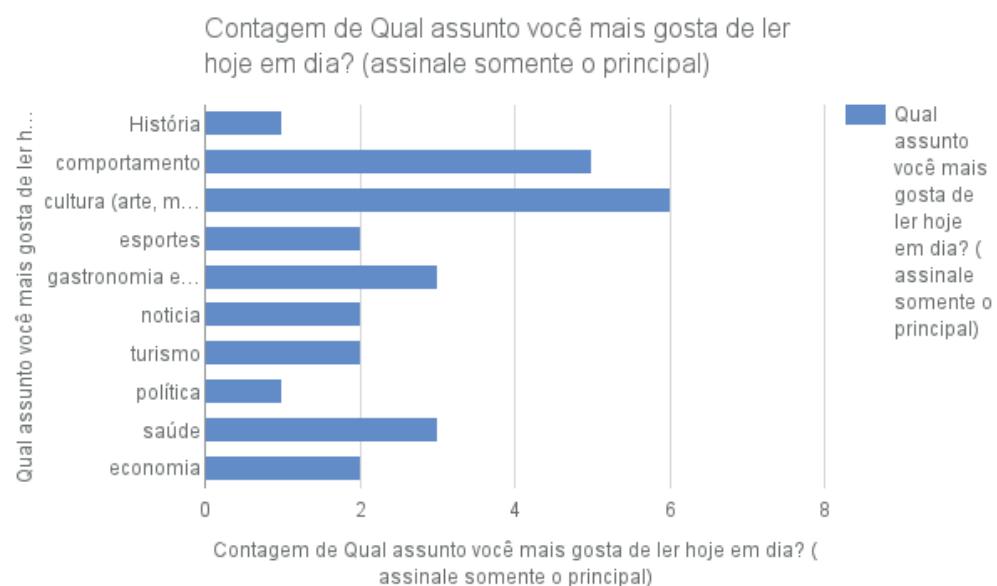
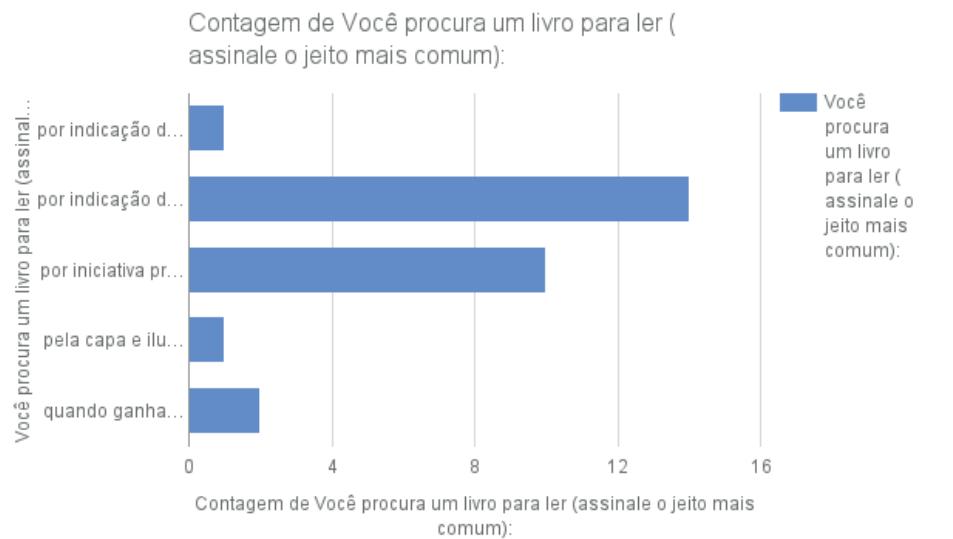


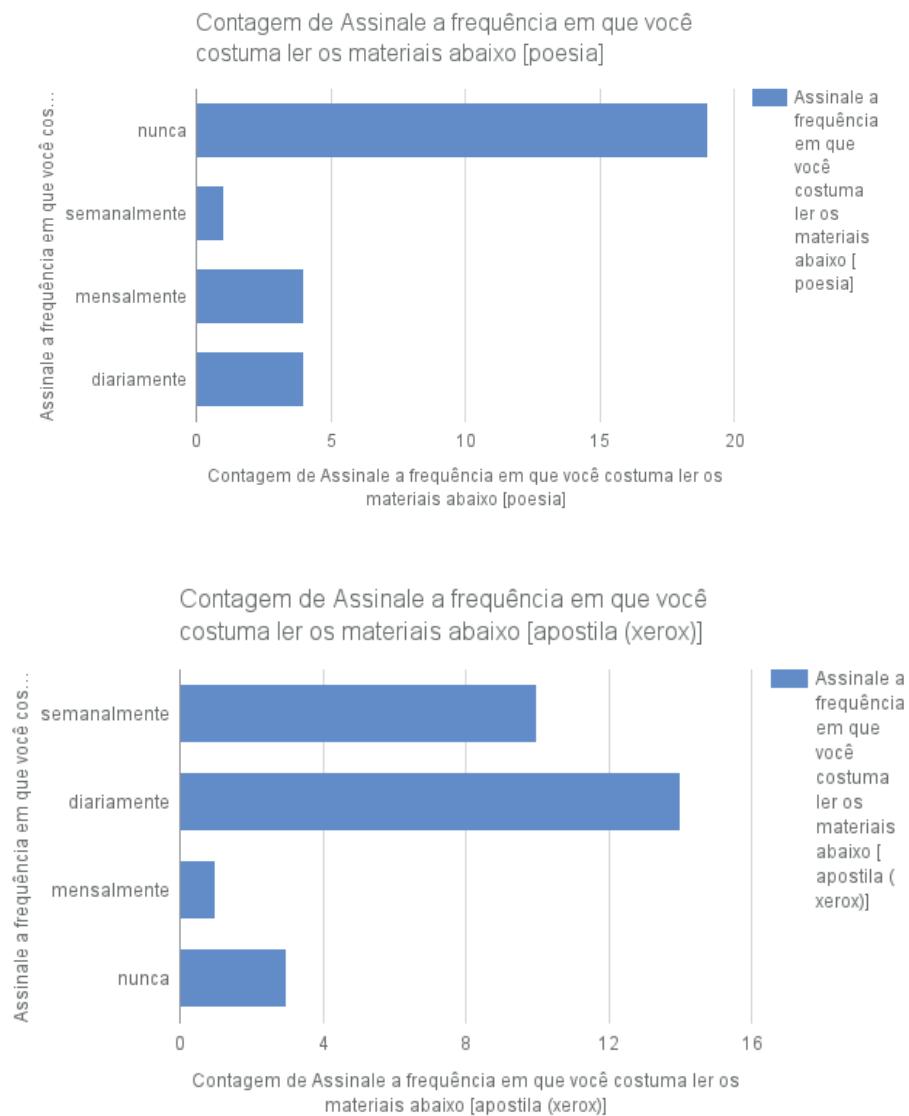
Contagem de Revistas em casa



Contagem de É assinante de algum jornal diário?



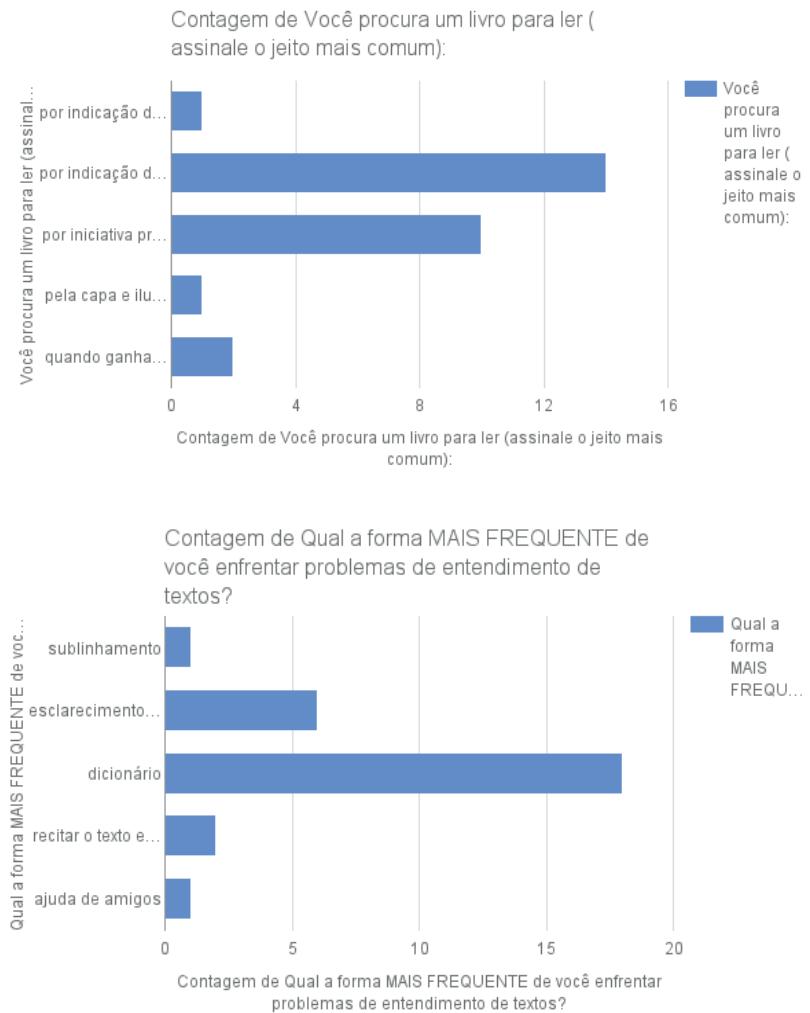




Quadro 3 – Leitura de materiais impressos

4.1.3 *Informantes de Leitura*

Conforme pode ser constatado no Quadro 4, abaixo, o professor ainda é a principal fonte de indicação de leituras aos estudantes – destes, metade informa que busca textos para ler por indicação dos professores. Segue-se a iniciativa própria, com as demais opções praticamente nulas dentro do grupo analisado. Outrossim, como solução para a superação de problemas de entendimento dos textos a grande maioria prefere o uso de dicionários, seguido de esclarecimentos prestados pelo professor.



Quadro 4 – Informantes de leitura

5 | CONSIDERAÇÕES

Este trabalho de pesquisa partiu do pressuposto de que a leitura é uma prática fundamental ao trabalho docente em função de sua íntima relação com a qualidade do ensino e com o desempenho escolar dos estudantes. Por isso mesmo, essa prática deve receber um lugar de muito destaque no processo de formação básica e continuada de todos os professores.

Pesquisa anterior, realizada por SILVA (2006), mostrara a debilidade da competência em leitura por 385 professores de educação básica da região de Campinas. Passados 10 (dez) anos, quisemos sentir mais de perto as raízes dessa debilidade – ou deficiência –, analisando por alto aspectos das práticas de leitura de um grupo de professores em processo de formação, oriundos de uma universidade catarinense localizada no Alto Vale do Rio do Peixe. Para tal, estruturamos um estudo de caso de caráter exploratório para construir um cenário aproximativo (não exaustivo) da problemática, fazer conjecturas, delinear hipóteses para que outros estudos, com metodologias mais incrementadas, possam ir mais a fundo no estudo das práticas de

leitura e das condições para a sua produção na universidade.

O cenário construído não foi dos mais alvissareiros mesmo porque a leitura de livros e similares, aqui tomados como importantes transmissores do conhecimento via academia, fica situada relegada a segundo plano. Outrossim, a leitura pouco aparece como um traço da identidade dos estudantes pesquisados. Tudo leva a crer que esses estudantes se voltam muito mais aos textos virtuais e às redes sociais da internet como forma de estudo e de lazer. Salva-se o professor, revelado nesta pesquisa como um informante privilegiado da leitura, capaz de indicar textos e orientar a superação de problemas de entendimento dos textos.

Não resta dúvida que esta investigação revela a reprodução de um problema cujas solução precisa ser rapidamente pensada, sob o risco de formarmos novos professores sem as competências necessárias para o manejo de textos impressos, como o livro e seus similares. Ainda que os textos virtuais tenham a sua importância no mundo contemporâneo, eles de maneira nenhuma substituem os textos impressos em termos de amplitude e importância. Dessa forma, há que se pensar no domínio adequado de todos os tipos de escrita (manuscrita, virtual e impressa) que geram diferentes configurações de textos e nos remetem para uma tipologia de formas diferenciadas de interlocução em leitura. Portanto, outras investigações deverão ser organizadas no sentido de desvelar as determinações para os atuais comportamentos de leitura presentes nos cursos de formação de professores, buscando agir sobre aqueles aspectos que bloqueiam e/ou dificultam a formação de um professor-mediador-leitor, maduro, ávido e competente.

Finalizando, cabe retomar o título deste trabalho, “Leio quando posso – práticas de leitura entre futuro pedagogos”, no sentido de reiterar, mais uma vez a diferença entre as expressões “ler porque devo” e “ler quando posso”. Sem dúvida que o ideal seria a disseminação ou inculcação da ideia de que os professores, por dever de ofício e por ser espelho aos estudantes, precisam assumir o “dever ler” como parte essencial do seu ofício, da sua profissão e labor; entretanto, o que se subentende quando uma futura pedagoga categoricamente afirma “Leio quando posso”? Que as circunstâncias relacionadas aos seus estudos na universidade não lhe são favoráveis? Quais seriam essas circunstâncias? Ou que ler ou não ler é a mesma coisa ao professor em formação? Quando não pode, esse futuro professor não lê? Afinal, o que significa “não poder ler” para um professor em formação?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso, uma alternativa de pesquisa em educação.** Disponível em: <<http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom2/pdf/texto4.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivro, 2005.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas. Brasília: Editora da UNB,

1994.

- _____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: EDUNESP, 1998.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1982, p. 52-62.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre Literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.
- MARTINS, Wilson. **A palavra escrita**. São Paulo: Ática, 1996.
- MORTATTI, Maria do Rosário. **Em sobressaltos**: formação de professora. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1993.
- PEGORARO, Ludimar. Ética e competência na formação de professores. In: **Revista Virtual - Contestado e Educação**. N° 011 a 012, Mar./Abr./Maio/Jun. 2005. Disponível em: <<http://www.pg.cdr.unc.br/layoutNovo/edicoes/numeroDoze/Revista.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2007.
- PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Maria; PEGORARO, Ludimar. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- PETIT, Michel. **Os jovens e a leitura**. Uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PRADO, Jason & DINIZ, Júlio (Orgs.). **Vivências de leitura**. Quem são e o que dizem as pessoas que estão escrevendo a história da leitura no Brasil. Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007.
- RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL**, 3^a Ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2002. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2016.
- REVISTA LEITURA: TEORIA E PRÁTICA**. Campinas, SP, ALB, nºs zero a 65.
- SILVA, Ezequiel T. **O Ato de Ler**. Fundamentos psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. **Magistério e Mediocridade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Uma caracterização das práticas de leitura e escrita entre professores do “Teia do Saber”**. Campinas, SP, 2006. (Mímeo)
- _____. Uma pausa para meditação, ou melhor, para mediação em leitura. In: RÖSING, Tania & ZILBERMAN, Regina. **Leitura: história e ensino**. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2016, p. 91-104.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO PRODUTORAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcelo Silva da Silva

Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral
Matinhos – PR

RESUMO: As reflexões aqui sistematizadas são fruto de um processo de ensino-pesquisa desenvolvido na UFPR Setor Litoral, especificamente, com os estudantes de Licenciatura em Educação Física (EF), no módulo Introdução aos Projetos de Aprendizagem. O objetivo principal do trabalho-pesquisa foi buscar com que os estudantes encontrassem referências em suas narrativas que trouxessem sentidos e significados para a formação. O processo metodológico se caracterizou por uma pesquisa-ação e não apresentava objetivos iniciais totalmente definidos, visando ser complementados e alterados a medida que ia sendo implementada. Em relação aos dados obtidos, de um total de 50 estudantes, 41 responderam os dois instrumentos, a escrita inicial e a segunda escrita. O primeiro elemento que nos chama a atenção ao analisar o processo é a dificuldade dos estudantes, em geral, em escrever sobre suas próprias histórias, em muitos casos percebemos um bloqueio em reconhecer as suas vidas como algo significativo, com passagens que mereçam ser registradas e contadas. Outras categorias significativas foram: infância; escola;

professores; esporte; e a escolha do curso. Ao problematizar os resultados que sistematizamos coletivamente, buscamos provocar nos estudantes a necessidade de definirmos projetos de formação, com objetivos a serem alcançados, dando sentido ao curso que estão realizando e provocando a construção e/ou fortalecimento da autonomia para que escolham temas que lhes interessem e façam parte dessa formação, assim como, ressignifiquem os diferentes saberes trabalhados no curso a partir dos seus projetos profissionais e de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas (Auto) Biográficas; Formação; Ensino Superior; Docência Universitária.

ABSTRACT: The reflections systematized here are the result of a teaching-research process developed in the UFPR Sector Litoral, specifically with students of Licentiate in Physical Education (EF), in the module Introduction to Learning Projects. The main objective of the work-research was to get students to find references in their narratives that would bring meanings and meaning to the formation. The methodological process was characterized by an action research and did not present initial objectives totally defined, aiming to be complemented and modified as it was being implemented. Regarding the data obtained, 41 of the 50 students answered the

two instruments, the initial writing and the second writing. The first element that strikes us in analyzing the process is the difficulty students often have in writing about their own stories; in many cases we perceive a blockage in recognizing their lives as meaningful, with passages that deserve to be recorded and counted. Other significant categories were: childhood; school; teachers; sport; and the choice of course. By problematizing the results that we systematize collectively, we seek to provoke in students the need to define training projects, with objectives to be achieved, giving meaning to the course they are doing and provoking the construction and / or strengthening of autonomy to choose topics that interest them and are part of this training, as well as, re-signify the different knowledge worked on the course from their professional and life projects.

KEYWORDS: Narratives (Auto) Biographical; Formation; Higher education; University Teaching.

"En el *hall* de la estación advirtió que faltaban treinta minutos. Recordó bruscamente que en un café de la calle Brasil (a pocos metros de la casa de Yrigoyen) había un enorme gato que se dejaba acariciar por la gente, como una divinidad desdeñosa. Entró. Ahí estaba el gato, dormido. Pidió una taza de café, la endulzó lentamente, la probó (ese placer le había sido vedado en la clínica) y pensó, mientras alisaba el negro pelaje, que aquel contacto era ilusorio y que estaban como separados por un cristal, porque el hombre vive en el tiempo, en la sucesión, y el mágico animal, en la actualidad, en la eternidad del instante." (El Sur, Jorge Luis Borges)

1 | ENTRANDO PELA TOCA DO COELHO... DESAFIOS DE *SER-DOCENTE!*

Aqui vamos nós, nos aventurando!!! Este artigo busca organizar um conjunto de reflexões a partir da sistematização das experiências vividas e apreendidas no fazer docente, tecendo dos fios da memória e registros das práticas uma tela que tem como paisagem os riscos e desafios da docência universitária.

O que descrevo e analiso aqui é fruto de um processo de ensino-pesquisa desenvolvido ao longo dos últimos seis anos na UFPR Setor Litoral, inicialmente como professor do curso de Gestão Desportiva e do Lazer e, atualmente, como docente do curso de Licenciatura em Educação Física, ainda que algumas ideias e experiências desenvolvidas tem origem já na graduação no início da década de 1990, no mestrado e início da atuação profissional no final dos 90, e ainda, durante a década de 2000, enquanto atuava, primeiro na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e depois, por sete anos, na Universidade Feevale em Novo Hamburgo-RS, período onde vivi o doutoramento.

Ao longo dos últimos seis anos, várias foram as experiências vividas no Setor Litoral, algumas, bastante intensas por conta das diferenças do Projeto Político Pedagógico desse setor. Uma dessas diferenças encontra-se no eixo curricular denominado Projetos de Aprendizagem (PAs), o processo central descrito aqui foi desenvolvido dentro desse eixo, através do Módulo denominado Introdução aos

Projetos de Aprendizagem, que será explicado melhor posteriormente.

A proposição fundamental do trabalho por nós realizado, em especial, nesse módulo, é baseada na perspectiva de que a construção de saberes necessários ao processo de formação e futura atuação profissional dos egressos da universidade, não se resume aos saberes acadêmicos/profissionais e, estão profundamente determinados, ou influenciados, pelas experiências de vida dos sujeitos, anteriores ao processo formal de estudo, assim, o objetivo do trabalho-pesquisa desenvolvido tem sido buscar, com que os próprios estudantes, encontrem referências em suas narrativas que tragam sentidos e significados para a sua formação ao longo da graduação.

Pensamos que, o processo de formação inicial dos futuros professores pode se utilizar de estratégias de documentação narrativa das experiências vividas, a medida que entendemos que:

la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. (SUÁREZ, 2008)

Em nosso caso, da mesma forma como os professores no contexto da atuação podem dar sentidos e significados as suas práticas a medida que escrevem, leem e refletem sobre elas, os estudantes em formação podem, através da documentação de suas narrativas produzirem processos de aprendizados significativos ao longo da graduação.

Ao descrever sinteticamente esse processo pode parecer ser algo simples ou trivial, mas ao tentar efetivamente construir algo novo, desafiador, até inovador, em um contexto não favorável ou receptivo, seja por parte dos alunos, seja por parte dos próprios colegas de docência, ou pelas questões burocrático-administrativas é preciso ter claro que estamos *entrando pela Toca do Coelho*, ao mesmo tempo que encontramos coisas maravilhosas, nos deparamos com outras não tão boas, e ainda, ao final podemos sempre acordar e perceber que tudo não passou de um sonho!

2 | O PULO DO GATO, OU O CAMINHO PERCORRIDO

A pesquisa, uma das dimensões da atuação universitária, nem sempre é um processo de fácil acesso ao docente, por diferentes motivos, um deles é o excesso de demandas e responsabilidades que o docente universitário é submetido, outras vezes, por ser um campo onde as próprias concepções de Ciência e Pesquisa são muito duras, restritivas e concorrenenciais devido as políticas de financiamento, ou de publicização e reconhecimento por parte dos próprios pares.

Iniciar na pesquisa, ou manter-se em um grupo “produtivo” de pesquisa demanda

um esforço e dedicação significativo do docente, e por vezes, as demandas com o ensino, a gestão, ou em nosso caso, com a implementação de um curso, desde a sua concepção, formulação, ingresso dos estudantes, reformulações e todos os demais processos necessários, com um número mínimo de docentes dificultou em muito o envolvimento com a pesquisa, assim, em um contexto um pouco adverso o trabalho que constituímos de pesquisa situasse no campo da investigação-ação de nossa própria prática docente.

Nessa perspectiva, o processo metodológico, vem sendo elaborado a partir de diferentes experiências educativas no ensino superior, assim, é possível dizer que não há uma metodologia, mas metodologias, que foram lapidadas ao longo de uma trajetória docente. Aqui descrevo o processo mais recente que foi realizado no primeiro semestre de 2015, com a turma ingressante de Licenciatura em Educação Física.

A pesquisa realizada procura se caracterizar por uma pesquisa-ação, ou pesquisa-formação na perspectiva que Josso (1999; 2004), aponta em seus trabalhos, não apresentando objetivos iniciais totalmente definidos, visando serem complementados e alterados a medida que é implementada com os estudantes. As principais etapas e a forma como o trabalho está organizado pode ser resumida aqui da seguinte forma: no início do semestre os estudantes são convidados, dentro de uma dinâmica inicial, a escrever um breve resumo sobre suas histórias de vida até aquele momento; na sequência a partir de alguns elementos teóricos e a continuação do módulo, eles devem reescrever suas trajetórias de vida de maneira ampliada, tendo como referência um instrumento provocativo previamente elaborado; com essa escrita em mãos partimos para um processo de mapeamento de palavras-chave considerando os objetivos do módulo e aqueles construídos com eles; desse mapeamento procuramos sistematizar coletivamente as falas/passagens significativas para construir uma sistematização em categorias; após essa sistematização partimos para uma etapa final onde discutimos o que foi encontrado no processo e, principalmente, como esse processo de rememorar, resgatar as experiências vividas, pode dar sentidos e significados para o momento que estão vivendo e as suas escolhas na continuidade do processo de formação.

Após finalizarmos essas etapas, os resultados produzidos são registrados de diferentes formas e ficam arquivados com o docente para um diálogo futuro com os estudantes, a proposta é que possamos retomar ao longo do curso em momentos chave as escritas e memórias dos estudantes para dialogar com eles e perceber as mudanças e ressignificações vividas.

Quem é você? A construção da identidade docente

Para situar melhor nossos objetivos e o processo desenvolvido na formação dos estudantes, é preciso entender alguns elementos sobre o curso em questão. A Licenciatura em Educação Física do Setor Litoral da UFPR é um curso novo, criado em 2014 e com a primeira turma ingressando em 2015, possui em seu PPC, assim

como todos os demais cursos do Setor, três eixos centrais que definem seu formato e grade curricular, os eixos são: os ICHs, Interações Culturais e Humanísticas (20% da CH do curso); os FTPs, Fundamentos Teórico Práticos (60% da CH do curso); e os PAs, Projetos de Aprendizagem (20% da CH do curso).

O módulo onde a pesquisa-formação é desenvolvida está no eixo PAs, sendo o primeiro módulo, onde os estudantes devem se aproximar do universo acadêmico e universitário, do tema da construção/produção do conhecimento e a questão do conhecimento científico. Além disso, é um momento de reflexão sobre as suas escolhas e identidades dentro do curso. Ao escolher este eixo e módulo, especificamente, para realizar o resgate das trajetórias de vida e narrativas (auto)biográficas dos estudantes, enquanto processo de pesquisa-ação, ou pesquisa-formação, buscamos situar esse processo em uma dimensão dupla, como forma de levar os estudantes a exercitarem um processo de significação de suas trajetórias, vivências e escolhas, problematizando, os motivos que os levaram ao curso, bem como, as referências prévias que eles trazem sobre *ser professor, e ser professor de Educação Física*.

Por outro lado, nosso intuído é que os estudantes percebam as múltiplas possibilidades de produção do conhecimento, compreendendo que o conhecimento científico é uma maneira de entender o mundo, mas não a única e nem isenta de intencionalidades e limites.

Na formulação do currículo do curso de Educação Física, o eixo dos Projetos de Aprendizagem foi organizado e concebido como um eixo que visa privilegiar a temática da construção do conhecimento sistematizado, articulando os demais saberes oriundos da experiência, do estudo e das aprendizagens nos demais eixos curriculares. Essa compreensão procura reconhecer a necessidade dos estudantes e do processo formativo desenvolver práticas reflexivas que visem a emancipação intelectual dos sujeitos desde o início do currículo. O ensinar a estudar e pensar de forma crítica, a pesquisar de diferentes formas e, em diferentes perspectivas de pesquisa, são fundamentais a formação acadêmica, mas infelizmente essas práticas eram relegadas ao final dos cursos de formação, ou aqueles que conseguiam se inserir nas práticas de Iniciação Científica em projetos e grupos de pesquisa.

A proposição ao construir o curso com um eixo que perpassa todo o currículo do primeiro ao último semestre procura garantir que todos estudantes tenham acesso a esses saberes. Assim, o ingressante inicia seu processo de formação no módulo de Introdução aos PAs, seguindo para o que chamamos de PA II, onde eles ainda trabalham de forma coletiva em um módulo que caminha para definição de um primeiro Projeto que passará a ser desenvolvido no PA III, IV e V sob mediação de docente, individualmente. No PA VI os estudantes passam por um processo de sistematização das experiências ao longo dos três anos de curso e na sequência passam o último ano desenvolvendo um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC, I e II), mas como uma continuidade de uma caminhada iniciada no primeiro semestre.

A partir da construção coletiva do currículo do curso entre o grupo de docentes,

ao dar continuidade ao trabalho com o módulo introdutório do eixo Projetos de Aprendizagem, passo a desenvolver a proposta aqui relatada, que se fundamenta nas experiências vividas e em estudos e teoria sobre a formação docente, principalmente, os trabalhos de Tardif et al. (1991), Tardif (2002), e Gauthier (1996), que buscam a compreensão dos processos de formação dos professores e seus saberes profissionais.

Tardif (2002), a partir de uma ampla investigação, constrói algumas categorias importantes para a definição dos saberes profissionais docentes. Segundo ele os saberes docentes, tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho, são: *temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados; e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano* (Tardif, 2002).

Se os saberes dos professores são construídos ao longo de uma trajetória de vida e profissional, é fundamental que essa trajetória, que não começa somente na graduação, seja pensada e entendida como parte da formação dos sujeitos, levando a ele próprio perceber as relações e escolhas feitas ao longo desse processo, bem como, possa construir um projeto profissional e de vida de maneira mais consciente.

Dessa forma também entendemos que em sendo os saberes situados e personalizados, ou seja, são marcados e possuem as marcas do sujeito que o produz, a formação inicial precisa fomentar e dar ferramentas para que os professores saibam como pesquisar, como refletir, como sistematizar seus saberes, em diferentes perspectivas e dimensão de produção de conhecimento, sendo a investigação e documentação narrativa uma possibilidade de caminho/estratégia possível para esse pesquisar.

E além de serem heterogêneos e diversos, são marcados pelo objeto do saber, que são seres humanos, algo que não pode somente ser explicado aos futuros professores, é preciso ser visto por eles, então nada mais natural que propostas de estudos que são construídas por eles e com eles, como os Projetos de Aprendizagem.

Dentro de todo esse conjunto de compreensões, o módulo inicial do curso ainda nos parecia propício ao resgate das histórias dos futuros professores, a partir de uma perspectiva autobiográfica, algo que bem destaca Joso (1999, p. 13), tem a ver com a *reabilitação progressiva do sujeito e do ator*, no seu próprio processo formativo.

Essa valorização do sujeito é notada nas Abordagens Autobiográficas e na utilização das Histórias de Vida, em *dois eixos que se nutrem mutuamente*:

A busca do projeto teórico de uma compreensão biográfica da formação e, a fortiori, da autoformação mediante os procedimentos de pesquisa-formação, de um lado, e, de outro o uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos (projeto de expressão, projeto profissional, projeto de reinserção, projeto de formação, projeto de transformação de *práticas, projeto de vida*). (JOSSO, 1999, p. 14)

Tanto uma como outra vertente nos motivam a pensar a formação enquanto processo, onde ambas podem fazer parte, sendo esse o exercício que começamos a propor no curso e no módulo em questão.

Além disso, corroboramos com a ideia de que:

[...] cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por los procesos de escolarización, por su paso por la escuela, por la influencia formativa del currículum; pero también que estos sólo cobran vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de los sujetos sociales que se involucran con ellos. Las decisiones que toman y las acciones que realizan los docentes sobre todas estas cuestiones nos remiten precisamente a aquellos aspectos que constituyen el complejo abanico de sus diversos itinerarios de formación: las propias biografías escolares, los profesores y maestros que han tenido y han influido sobre sus trayectorias, los planes de estudio y programas de su formación inicial, las culturas y tradiciones de las instituciones en las que se desempeñaron y desempeñan, los recorridos y atajos que buscaron para no seguir las del mismo modo, entre otros. En suma, todos los elementos de una colección que reúne sus experiencias de formación, saberes, prácticas e intercambios que hicieron posible que llegaran a ser los docentes que hoy son. (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005, p. 23-24)

Esse amalgama de experiências vividas ao longo de uma trajetória escolar precisa ser considerada como elemento da formação inicial, sendo pensada como parte da constituição dos saberes e da identidade dos futuros professores.

Olhando pelo buraco da fechadura...

Depois de várias experiências desde 2010, com diferentes turmas, em diferentes momentos, falar de uma turma, ou de um momento em específico é um exercício de reflexão complexo e ao mesmo tempo delicado, pois ao relatar aqui alguns elementos encontrados do outro lado da porta, temos que lembrar que o que temos é uma visão através do buraco da fechadura! Sim é possível ver, mas como uma série de limitações, nosso horizonte é uma fração de uma parte de algo que ainda estamos tateando para entender, ainda assim, a pesquisa/estudo é um processo que se propõem tentar compreender o real a partir de suas partes, lembrando que o todo não é meramente a soma dessas partes, mas conhecendo-as é possível buscar totalizações, ou a compreensão ainda que parcial do real, pois esse é mutável e está em permanente movimento.

Em relação então a realidade estudada podemos relatar alguns dados. Nos últimos cinco anos aplicamos a metodologia relatada com seis turmas de diferentes cursos e diferentes composições, num total de, aproximadamente, 200 estudantes. Na última turma, de 2015, uma turma de licenciatura em Educação Física, de um total de 50 estudantes, 41 responderam os dois instrumentos, a escrita inicial e a segunda escrita. O primeiro elemento que nos chamou a atenção ao analisar o processo foi a dificuldade dos estudantes, em geral, em escrever sobre suas próprias histórias, em muitos casos percebemos um bloqueio em reconhecer as suas vidas como algo significativo, com passagens que mereciam ser registradas e contadas. Por outro lado, em alguns casos a medida que avançamos da primeira para a segunda escrita percebemos uma grande evolução na construção da narrativa, a partir dos entendimentos teóricos e do desdobramento do módulo, percebemos que eles passam a valorizar mais o que já foi vivido, passam e reconhecer algumas de suas certezas e saberes e ao mesmo

tempo começam a refletir mais sobre a escolha do curso e o que esperam dele. Ao problematizar os resultados que sistematizamos coletivamente, buscamos provocar nos estudantes a necessidade de definirmos projetos de formação, com objetivos a serem alcançados, dando sentido ao curso que estão realizando e provocando a construção e/ou fortalecimento da autonomia para que escolham temas que lhes interessem e façam parte dessa formação, assim como, ressignifiquem os diferentes saberes trabalhados no curso a partir dos seus projetos profissionais e de vida.

Após a primeira escrita, ainda tímida e resumida, passamos a segunda proposta de escrita ampliada, para esse processo foram utilizadas diversas estratégias, uma delas foi assistir ao filme Narradores de Javé, que aborda a questão da escrita da história de uma localidade no sertão da Bahia e posterior discussão do filme. Outra estratégia é a utilização de um roteiro provocativo com alguns itens que podem balizar a reescrita das histórias.

Abaixo reproduzimos trechos do roteiro provocativo:

Nasci em uma família...; A cidade em que nasci era... morei em outros lugares...; Minha Infância foi...; Na Adolescência fui...; As recordações que tenho da Escola...; Fui um aluno...; Das aulas de Educação Física me lembro...; Nessas aulas era um aluno...; Minhas atividades preferidas de lazer são...; Sempre pratiquei esportes/ ginástica, o que mais gosto é...; Hoje faço...; E o que mais gosto é...; Escolhi este curso por...; Ao longo do curso pretendo...; Quando me formar espero... gostaria de...; E depois de tudo, o que gostaria de dizer é...

Lembre-se que esses pontos são **propostas e provocações, não precisam ser seguidas em ordem**, nem respondidas como perguntas, **procure criar a sua história** com “floreios e devaneios” para que a *história contada, quando escrita seja ainda melhor que o vivido!* (Referência ao filme Narradores de Javé) (Roteiro elaborado para o módulo de Introdução aos PAs, primeiro semestre de 2015. Adaptado de SILVA, 2002.)

A segunda constatação encontrada, até certo ponto já identificada na literatura e nas pesquisas sobre formação de professores de Educação Física, que talvez em um outro contexto de pesquisa, diferente do nosso processo que se propõe ser uma pesquisa formativa, poderia ser um dado não tão relevante, é que a grande maioria dos estudantes ao pensarem suas motivações pela escolha do curso identificam a relação com os temas específicos da Educação Física como motivadores para essa escolha, a relação com o esporte e o gosto pelas atividades físicas.

Alguns estudantes identificam também a afinidade com a docência, mas em número menor, outros encontram-se indecisos sobre as motivações da escolha, as vezes influência familiar, outras a falta de identidade com outros cursos oferecidos.

Considerando nossos objetivos de formação, o dado em si não se torna o mais importante, mas a ressignificação que os próprios estudantes fazem ao parar para pensar sobre o que os motivou a escolher o curso, esse tem sido o processo mais importante, considerando a necessidade da construção de uma identidade profissional por parte deles.

No processo de sistematização trabalhamos com algumas categorias iniciais, a Infância, a Escola, os Professores de Educação Física, o Esporte e a Escolha do curso, que já comentamos. Em relação a Infância, no grupo de estudantes de 2015, nos chamou a atenção o aspecto lúdico e de liberdade que essa etapa e suas vivências apresentaram, ao mesmo tempo, poucos ou quase nenhum dos futuros professores relaciona a infância, os jogos, as brincadeiras como um espaço formativo, tema que tem nos motivado a elaborar algumas reflexões.

No ano de 2015, elaboramos um projeto dentro do programa Licenciar da UFPR, esse programa busca fortalecer a formação dos futuros professores e também as escolas e suas práticas. Dentro desse projeto estamos constituindo um subprojeto que tematiza o Brincar e o Se-movimentar da criança e sua importância para formação humana. Também, a partir desse dado sobre os estudantes elaboramos uma reflexão que apresentamos no VII COPEDI e III Simpósio Internacional de Educação Infantil, realizado pela Universidade Federal de São Carlos, intitulado: *A não presença do Brincar nas memórias de futuros professores de Educação Física: desafios da formação para atuar com o Brincar e Se-Movimentar na infância* (ABALEM & SILVA, 2015, p. 1074 – 1087).

Em relação a Escola, na turma em questão as falas demonstraram uma forte ligação afetiva com o espaço da escola, sendo percebido com um tempo/espaço de boas recordações, a maioria apresentava memórias positivas, lembranças das amizades dos aprendizados. Os professores também tiveram um papel importante para eles, alguns apresentavam ligações familiares com professores, mais um fator que levou a escolha do curso.

Por fim, o Esporte apresenta-se como a maior referência para a escolha do curso, seja como uma prática prazerosa, lúdica e de lazer, ou como, uma experiência competitiva, através da participação de jogos escolares, competições municipais e estaduais, na escola, ou fora dela, em projetos e escolas de modalidades específicas.

A continuidade: reflexos através do espelho

A proposta do estudo como descrevemos acima apresenta-se como um processo de pesquisa-ação, ou pesquisa-formação, assim, acreditamos que com o decorrer das atividades, nas dinâmicas desenvolvidas para o resgate, documentação e reflexão das narrativas (auto)biográficas dos estudantes, conseguimos alcançar os objetivos iniciais propostos, levando-os a buscar sentidos e significados em suas próprias trajetórias de vida, para a escolha do curso e construção de referências sobre a concepção de professor com quem se identificam e como gostariam de ser profissionalmente.

Enquanto processo de pesquisa, os elementos encontrados e as sistematizações desenvolvidas têm contribuído com referências importantes sobre o perfil dos estudantes e as representações que trazem sobre o curso e a carreira profissional, dados que colaboram para a continuidade do processo de formação ao longo do curso.

REFERÊNCIAS

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, July 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 20 set. 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2004.

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. **La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes**. Buenos Aires, 2005. Disponível em: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf>

SILVA, Marcelo Silva. **As aventuras e desventuras dos alunos da ESEF/UFPel**: um olhar sobre a formação do professor de Educação Física. Dissertação (Mestrado) Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2002.

ABALEM, Karlyle Andreia França; SILVA, Marcelo Silva. *A não presença do Brincar nas memórias de futuros professores de Educação Física: desafios da formação para atuar com o Brincar e Se-Movimentar na Infância*. In: **Anais do III Simpósio Internacional de Educação Infantil e VII Congresso Paulista de Educação Infantil**. Rio Claro: SP, 2015. p. 1074-1087.

SOÁREZ, Daniel H. **La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. La Indagación-Acción del Mundo Escolar para la Reconstrucción de la Memoria Pedagógica de los Docentes. VII Seminário Redestrado: Nuevas Regulaciones en América Latina**. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de Julio de 2008. Disp. em http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Daniel%20Su%C3%A1rez.pdf

TARDIF, Maurice et al. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & educação**, Porto Alegre, n.º 4, p. 215 - 233, 1991.

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

O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES

Ray-Illa Walleska Santos Ferreira Gouveia

Universidade Federal de Pernambuco – Centro
Acadêmico do Agreste
Caruaru - Pernambuco

Maria Joselma do Nascimento Franco

Universidade Federal de Pernambuco – Centro
Acadêmico do Agreste
Caruaru - Pernambuco

RESUMO: O presente texto é recorte de uma pesquisa intitulada “Professores iniciantes egressos do Pibid: as contribuições do programa a partir das vozes dos egressos do Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA”, mobilizada por uma pesquisa maior “Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência” coordenada por André (2014) e financiada pelo CNPq de 2014 a 2017. Elencamos como objeto de estudo a formação/ atuação de professores iniciantes egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid), enquanto política pública da educação. Neste texto, nos propomos a analisar os impactos do Programa na formação/ atuação de professores iniciantes, discutindo e apresentando os dados a partir dos professores iniciantes egressos do Centro Acadêmico do Agreste-UFPE. As bases teórico-metodológicas se centram em André (2015), Ghedin (2008), Batista Neto e Santiago (2006), Bardin (2004).

O estudo é de natureza qualitativa, os dados foram coletados a partir da análise documental e questionário. Em seguida, foram tratados a partir da análise de conteúdo por via da análise categorial temática. Os resultados mostram que o Pibid se configura enquanto uma política que propicia o desenvolvimento da formação docente em diversos aspectos. Dentre estes, compreendemos que os saberes desenvolvidos no Programa impactam não apenas a formação, mas também a atuação docente desde o processo de iniciação, na medida em que várias dimensões da profissão de professores podem ser vivenciadas. Sobre isto, temos o exemplo dos saberes curriculares, saberes da formação profissional e também os saberes da própria experiência, que são desenvolvidos através das atividades propostas no Programa.

PALAVRAS CHAVE: Pibid, professores iniciantes, Formação de professores

ABSTRACT: The present text is cutting of a research entitled “Teachers beginners exits of Pibid: The contributions of the program starting from the voices of the exits of the Academic Center of the Rural. UFPE / CAA”, mobilized by a research larger Professional “Insert of Exits of Programs of Initiation to the Teaching” coordinated by André (2014) and financed by CNPq 2014 the 2017. Elencamos as study object the teachers’ beginners exits formation /

performance of the Institutional Program of Bag of Initiation to the teaching (Pibid), while public politics of the education. In this text, we intend to analyze the impacts of the Program in the formation / performance of teachers beginners, discussing and presenting the data starting from the teachers beginners exits of the Academic Center of the Rural-UFPE. The bases theoretical-methodological they are centered in André (2015), Ghedin (2008), Batista Neto and Santiago (2006), Bardin (2004). The study is of qualitative nature, the data were collected starting from the documental analysis and questionnaire. Soon afterwards, they were treated starting from the content analysis by road of the analysis thematic categorial. The results show that Pibid is configured while a politics that propitiates the development of the educational formation in several aspects. Among these, we understood that you know not just developed them in the Program impactam the formation, but also the educational performance from the initiation process, in the measure in that several dimensions of the teachers' profession can be lived. On this, we have the example of the you know curriculares, you know about the professional formation and you also know them about the own experience, that you/they are developed through the activities proposed in the Program.

KEYWORDS: Pibid, teachers beginners, teachers'n formation

1 | INTRODUÇÃO

Discutir as políticas públicas em educação, sobretudo no atual cenário político e social que vivemos, implica pensar a realidade educacional de nosso país em busca de compreender seus objetivos e a intencionalidade para qual são criadas objetivando o cumprimento do papel do Estado, enquanto agente responsável pela melhoria da educação. Conforme afirma Souza (2012, p. 20): “Conhecer melhor as políticas educacionais representa conhecer melhor o papel do Estado e as disputas pelo poder no seu interior e para além dele”. (p. 20)

É nesse sentido que o Pibid se afirma como um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, concebido na perspectiva de diferentes sujeitos como uma política pública necessária para a formação de professores. Pesquisas nacionais recentes ANDRÉ (2010), têm mostrado sua relevância enquanto política pública bem sucedida, que estrutura a formação inicial de professores, constituindo uma base para a construção da performance profissional.

Nessa perspectiva, tratamos de analisar os impactos do Programa na formação/ atuação dos professores iniciantes, partindo do pressuposto de que o Pibid permite ao professor iniciante experiências que o possibilitam vivenciar aspectos diversos que constituem o ser/fazer-se professor, pois através das ações deste, os mesmos têm a possibilidade de construir, recriar e experimentar aspectos da docência, de forma que sua profissão possa ser constituída progressivamente. Os resultados mostram que através das atividades que são desenvolvidas no Programa, os professores iniciantes, ao experimentarem a sala de aula, desenvolvem saberes que são indispensáveis ao

professor. Conforme Tardif (2014):

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2014 p. 61)

Compreendemos, portanto, que a partir do Programa, os professores podem desenvolver saberes plurais, considerando que exercerão atividades diversas tomando como base os eixos da reflexão, da autonomia, do pensamento crítico, da orientação, coletividade e outros fatores que fazem do Pibid um Programa diferenciado, propiciador e impulsionador da formação de professores iniciantes. Concordamos com Tardif (2014) quando afirma que para o professor, são necessários conhecimentos e saberes variados e provenientes de várias fontes, o que nos permite inferir e afirmar que os espaços onde o Pibid acontece são também espaços de desenvolvimento individual e coletivo.

2 | METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa. O procedimento de coleta de dados foi o questionário. E para atender aos objetivos da pesquisa, o instrumento foi composto por dois blocos de questões, de modo que o primeiro buscou dados para caracterização dos sujeitos e o segundo, trouxe questões específicas de sua atuação no Pibid e os impactos deste em sua formação/atuação profissional, sendo este último bloco, nosso foco no presente trabalho.

As questões que trataram especificamente dos impactos dos Pibid foram duas, em que os professores iniciantes apresentaram as contribuições do Programa para sua formação/atuação inicial, assim como os impactos deixados por estas em sua constituição profissional. A partir dos dados, pudemos analisar estes impactos na formação/atuação dos professores iniciantes, participantes da pesquisa.

Desde já, pontuamos que os participantes foram sete iniciantes, tratados como PIP1, PIP2, PIP3, para Professores Iniciantes de Pedagogia; também PIQ4, para o Professor Iniciante de Química, e por fim, PIM5, PIM6, PIM7 que são os professores iniciantes de Matemática. Os mesmos são egressos do Pibid das Licenciaturas de Física, Química, Matemática e Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Centro Acadêmico do Agreste – CAA.

Os dados foram coletados durante o período de setembro e outubro de 2016 (dois mil e dezesseis). Foi necessário considerar que os egressos em sua maioria não estão mais vinculados ao Centro Acadêmico do Agreste, o que nos levou a realizar os contatos via email e telefone. Após estas etapas, os dados foram tratados a partir

da análise de conteúdo, por meio da técnica de análise categorial conforme Bardin (2004).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO: IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIAНTES EGRESOS DO PROGRAMA

Neste trabalho, tomamos o Pibid enquanto política pública da educação para formação de professores e analisamos os impactos gerados pelo Programa nas contribuições da formação profissional de professores iniciantes. A partir dessas considerações, compreendemos que o Pibid gera impactos nos professores iniciantes que participaram dele, na medida em que transformam e são também transformados por meio da ação docente que é desenvolvida dentro do Programa. Isso implica dizer que por meio dessa experiência, o professor iniciante, ao desenvolver suas ações, dá início a constituição de sua trajetória profissional, apresentando as influências e ressignificações que estabelece por meio das relações no Programa.

Além disso, se faz necessário explicitarmos nossa compreensão de formação. Sobre esta, assumimos a perspectiva defendida por Tardif (2014) que destaca seu desenvolvimento em diversos espaços e de maneiras diferentes, de modo que é por meio dessa trajetória que o saber plural se desenvolve. Para o autor, esse saber plural é oriundo das instituições formativas, da experiência, das relações mobilizadas e da prática cotidiana.

Neste cenário, é visto que a atuação profissional se configura como elemento formativo, na medida em que também possibilita ao professor iniciante a apropriação e o desenvolvimento de saberes específicos de seu exercício profissional. É por meio de sua atuação que saberes outros podem ser aprendidos, de modo que os conhecimentos específicos e conceituais adquirem significados, podendo ser também ampliados e até mesmo refutados, de acordo com a realidade e especificidade do grupo em questão.

Em busca de discutir os impactos do Pibid para a formação/atuação profissional de professores iniciantes, vimos que ao perguntarmos sobre os principais aspectos do Programa que trazem contribuições ao professor iniciante e seus impactos para a constituição profissional destes, os sujeitos mencionaram impactos de diferentes naturezas, conforme identificamos abaixo:

[...] O que mais me impactou foi a dedicação do trabalho em grupo, de sentar, planejar, a didática em si como práticas procurando meios para ajudar os alunos e sempre no final das aulas conversávamos sobre os avanços e sobre as nossas dificuldades, nossas e dos alunos. Favoreceu-me a trabalhar em equipe nos planejamentos de aula, discussões teóricas, pois até então não havia tido uma experiência tão rica com planejamento em equipe, tanto no planejamento quanto no relato de campo que fazíamos. Achei riquíssima a oportunidade. (PIP2, Professor Iniciante de Pedagogia, 5 anos atuando em escola, 1 ano de Pibid.)

As contribuições citadas pelo sujeito PIP2 apontam para uma formação de professores que foca no trabalho coletivo, no planejamento e na reflexão, enquanto elementos estruturantes do aprender a ser professor, em contextos adversos. Neste sentido, Alonso (2002) afirma que:

Inúmeras vantagens decorrem da utilização do trabalho coletivo como instrumento de trabalho dos professores, porém, talvez o ponto forte dessa estratégia esteja em permitir que as pessoas aprendam a lidar com as diferenças existentes nos grupos organizados. Conviver com pessoas que pensam e agem de modos diferentes, respeitar suas opiniões e crenças e saber lidar com isso tudo em proveito próprio e do grupo requer das pessoas o desenvolvimento de competências especiais, fundamentais para viver num mundo globalizado repleto de contradições. Na medida em que faz parte das preocupações do professor formar pessoas para viver nessa sociedade, esse exercício poderá proporcionar-lhe oportunidade de refletir sobre o assunto e descobrir as melhores formas de desenvolver tais competências em seus alunos. De outra parte, ao mesmo tempo que o professor se torna parceiro dos colegas na busca de soluções para problemas comuns, ele amplia sua formação e avança em termos de profissionalização. (ALONSO, 2002, p. 27 e 28)

Assim, o impacto da coletividade é positivo, contribuindo nesse processo de formação e atuação do professor em iniciação de seu exercício. Este fator, reafirma a contribuição aos professores iniciantes mostrando que este é um saber de experiência que é propiciado pela política pública pensada para a formação de professores. Desse modo, o Programa se diferencia de outras políticas da educação por ser específico, institucional e ter características próprias que ampliam a formação do professor, além de incentivá-los ao exercício da docência para além da formação acadêmica.

Ainda sobre o impacto da coletividade somos sujeitos diversos e podemos aprender juntos, pois cada um seja aluno ou professor traz muito consigo. Esse aspecto adquire maior ênfase, quando observamos que a sala de aula acolhe diferentes sujeitos, desde os alunos até mesmo os professores, de forma que as subjetividades estão presentes e é necessário aprender a trabalhar com elas. Além disso, é necessário lidar com a cultura escolar que trará características do local onde está inserida, o contexto familiar onde os sujeitos convivem, a realidade social de cada um, entre outros aspectos, o que exige do professor um repertório de conhecimentos articulados as necessidades específicas.

Ainda na perspectiva de responder à questão que buscou identificar os impactos do Pibid na formação do professor, PIP3 afirma:

[...]Outra contribuição é legitimar os espaços-tempos das escolas públicas de educação básica, reconhecendo suas contribuições na formação dos estudantes e futuros professores/as, aproximando assim a universidade do chão da escola, espaço esse dos professores que estão se formando. (PIP3, Pedagogia, 1 ano de docência, 10 meses de Pibid).

A legitimação da escola pública como espaço público propiciador de formação, é um dos impactos do Pibid, evidenciando a necessidade de aproximação universidade-

escola, ampliando a formação do professor. Ao procurarmos saber sobre os aspectos do PIBID que mais impactaram sua formação enquanto professor (a) vimos em seus relatos que eles apontaram que o contato inicial com a realidade da escola pública é impactante e altamente desafiador. Portanto, explicitam que:

O Pibid ajudou na questão das observações daquilo que acontecia e acontece nas instituições de ensino pública de uma forma geral. Muitos professores acomodados e ultrapassados burlando todos os fundamentos da educação. São poucos àqueles que se sensibilizam enquanto: “qual educação estamos oferecendo aos alunos?”. Aprendi a não repetir os erros que me indignavam no Pibid. Foi um choque de realidade que, sem dúvidas, influenciou e influenciam até hoje nas minhas práticas docentes. (PIM6, Professor Iniciante de Matemática, 4 anos atuando em escola, 1 ano de Pibid.)

[...] Mas o mais impactante foi ver como o trabalho do professor pode sofrer e a escola não mostrar apoio em algum projeto ou ideia que envolva o espaço escolar de forma geral. Isso nos ficou bastante claro: a interação entre o professor e a gestão é de fundamental importância para o trabalho do professor, assim como o olhar para o aluno de maneira mais humana e focada no desenvolvimento de sua aprendizagem. (PIM5, Professor Iniciante de Matemática, 2 anos atuando em educação, 2 anos de Pibid).

Os depoimentos acima são indicativos dos desafios presentes na atuação do professor, como por exemplo, a realidade da escola pública em nosso cenário nacional, a necessidade de uma formação crítica que contemple os aspectos de nossa sociedade, assim também é mencionado o fator da interação entre professores e gestão escolar, entre outros pontos, que entendemos como elementos necessários a serem tratados na formação inicial e acenam para a necessidade de continuidade da formação no contexto escolar.

Pensando sobre estes aspectos de nosso contexto real, consideramos que a reflexão sobre as ações que os professores desenvolvem na escola junto aos alunos é indispensável. Neste sentido, os dados mostram que a reflexão e a experiência desenvolvidas no Pibid passam a serem atividades estruturantes no desenvolvimento profissional, conforme Ghedin, exercitar a reflexão é fundamental, pois “a reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças.” (GHEDIN, 2008, p. 132)

Assim, a reflexão sobre a ação se configura em um momento de desenvolvimento desse professor iniciante, na medida em que permite-o repensar suas estratégias e atividades, compreendendo que esse processo não ocorre de modo aleatório ou espontâneo. Ao contrário, é algo planejado que requer estudo e organização, pois é através desse processo que a formação se amplia, na medida em que o professor iniciante também inicia a constituição de sua identidade profissional e não se limita a aprender apenas entre os muros da Universidade. Batista Neto e Santiago (2006) complementam que:

É no exercício profissional e na reflexão crítica sobre esse exercício cotidiano que cada uma e cada um constrói a competência e o desenvolvimento profissional. É no

cotidiano que a capacidade de esperançar a si e ao outro vai sendo materializada e traduzida em ações, em movimento; que a atitude de solidariedade vai tomando corpo no dia a dia, na construção de uma ética humanizadora de si e do outro. (BATISTA NETO e SANTIAGO, 2006, p.115)

De acordo com os eixos estruturantes de nossa pesquisa, vimos que essa reflexão sobre a ação tem caráter formativo e humanizador e se configura como um dos ganhos do Pibid que impactam sua formação/atuação profissional, na medida em que solidifica um trabalho pensado não individualmente, mas movido por pessoas, que juntas aprendem e ensinam. Compreendemos conforme os autores citados acima, que somos sujeitos de possibilidades, e crescer junto ao coletivo com o qual trabalhamos, assim como diante de nossos alunos é algo desejado pelo professor iniciante. Na discussão dos aspectos do Pibid que envolvem a reflexão do professor, um deles respondeu:

O programa é bastante positivo, porque ele está para mostrar ao professor como a profissão acontece de verdade. [...] todos tem que procurar conhecer a turma, a necessidade do aluno, para então planejar conteúdo, adotar uma metodologia e também um instrumento de avaliação (um exercício, uma atividade diferenciada, outros) para verificar as aprendizagens. O professor Pibid tem aquela preocupação: "Será que eu estou conseguindo ensinar?" e que são anseios de um professor em constante atuação. Se não for assim, ele não vai se identificar enquanto professor, será apenas um pedagogo, ou alguém que é formado em Química, História, Matemática... (PIP2, Professor Iniciante de Pedagogia, 5 anos atuando em escola, 1 ano de Pibid.)

A partir da resposta acima, compreendemos que os anseios de um professor em constante formação/atuação conforme mencionado pelo PIP2, envolvem fatores fundamentais para o desenvolvimento docente, pois segundo o sujeito, a identificação enquanto professor ocorre para além do título de Licenciado. Diante do exposto compreendemos que o contato real com a sala de aula, seus desafios e peculiaridades são fatores que possibilitam o crescimento profissional, de forma que a partir desse saber de contexto real o professor pode construir uma aprendizagem mais sólida e significativa junto aos seus alunos.

Em seu relato, o sujeito apresenta-se bastante satisfeito, e essa gratidão às contribuições do programa também é expressa nas respostas de outros professores iniciantes. Percebemos em suas palavras, que o professor egresso do Pibid preocupa-se com a aprendizagem do aluno, tendo consciência da necessidade de seus resultados, na medida em que entende seu papel e procura aprender com os erros e acertos diariamente. Essa preocupação com a aprendizagem do aluno se configura como uma prática humanizadora, em que o fazer do professor se dá de modo planejado em prol da aprendizagem significativa. Desse modo, concordamos com Pimenta (1996), quando esclarece que:

Os professores, agindo racionalmente e resolvendo os muitos problemas nos seus contextos, não têm, automaticamente, consciência do modo como enfrentam e resolvem esses problemas. Adquirem essa consciência à medida que refletem

sobre e a partir de sua prática, condição para construírem novos saberes e para modificarem suas práticas. Ou seja, para teorizarem (PIMENTA, 1996, p. 62)

Assim, podemos compreender que a conscientização do professor sobre as ações que desenvolve não é algo automático, mas requer disponibilidade, exercício e continuidade, de modo que praticando refletem, e refletindo sobre estas práticas, desenvolvem ações cada vez mais significativas para ambas as partes, professores e alunos em um contínuo dia a dia. Entendemos que esse processo é enriquecedor para o professor iniciante, pois, por meio dessa reflexão comprehende os obstáculos de sua profissão, mas estes não o paraliza, ao contrário, busca superá-los e avançar sempre, questionando-se, pesquisando e buscando cada vez mais. Além disso, por meio dessa reflexão e prática, que foi possibilitada pelo Pibid, o sujeito professor conhece seu fazer, e ressignifica-o. Sobre esse processo, o PIQ4 escreveu:

O programa Pibid foi de extrema importância para minha formação, através do qual pude repensar as diversas práticas que venham a contribuir para desenvolver nos estudantes uma aprendizagem mais significativa. (PIQ4, Química, 2 anos e 6 meses atuando em educação, 2 anos e 6 meses no Pibid)

Em continuidade, o sujeito PIP2 tece considerações em relação ao Programa:

[...] É isso que me agrada no Programa, fazer o aluno conhecer o chão da escola que ele futuramente irá atuar, se quiser. Sair um pouco do teórico e vivenciar a prática, a docência, associando-a a teoria. E vai além de um estágio, que também é importante, mas que não tem a duração de atuação do estudante em formação como o Programa pede. (PIP2, Pedagogia, 5 anos atuando em escola, 1 ano de Pibid)

É por meio desses relatos que concebemos o Pibid como uma política pública que mobiliza os sujeitos na perspectiva da qualificação profissional. O Programa ganha ênfase a partir dos professores iniciantes ao declararem o prazer adquirido na coletividade no desenvolvimento das atividades, as orientações recebidas, o que segundo eles contribui para seu desenvolvimento inicial, o cuidado com o aluno, porque de fato há uma preocupação com o que se ensina e a forma de ensinar, entre outros pontos mencionados pelos professores que indicam-nos a satisfação de participar e aprender no Programa. Tratamos destes aspectos, pois infelizmente, estas relações se perderam, essa sensibilidade e o significado, levando a educação a acontecer de maneira mecânica, monótona na perspectiva da “educação bancária” denunciada por Freire (1997), o que se contrapõem a concepção defendida em neste trabalho.

Tomando por base os objetivos institucionais do Pibid e os processos metodológicos que subjazem sua proposta, compreendemos que os estudos em grupo, os encontros coletivos para discussão e ampliação de estratégias de ensino, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas, entre outras etapas que possibilitam ao professor iniciante a reflexão sobre a ação que desenvolverá na escola, contribuem para que sua ação se constitua numa perspectiva reflexiva, planejada e de intervenciva fugindo

a lógica da educação bancária.e mecânica de educação. Desse modo, o Pibid tem como base fundante a proposta de potencializar os saberes que os alunos já possuem, compreendendo que é neste movimento que novos saberes são aprendidos por ambas as partes, professor iniciante e aluno.

Diantedo exposto, defendemos, portanto, a ideia de que a educação precisa ser libertadora, conforme sinalizado por Freire (1997), pois concebemos a perspectiva de uma educação que liberte os sujeitos a partir da mobilização do pensar criticamente, para que estes se compreendam enquanto sujeitos de direitos e de saberes singulares. O autor afirma que:

A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. (FREIRE, 1997, p.63)

O que se busca de fato, é que a aprendizagem que se desenvolve no Pibid aconteça de modo verdadeiro, real e que seja capaz de transformar aqueles que nela se envolvem: licenciandos, professores e alunos. Além disso, analisamos que dentre os impactos do Pibid para os professores iniciantes, há a construção de novos saberes, conforme vimos a partir dos egressos no agreste pernambucano.

Os mesmos pontuam que, a partir das experiências particulares de cada um, viram emergir saberes de vida, saberes ligados às relações, sobretudo no cotidiano da escola. Saberes estes que vão além da dimensão profissional, mas que envolvem também suas formas de ser e estar no mundo, a partir de novas aprendizagens relacionadas às emoções e às relações que são advindas da experiência. É um novo saber que emerge a partir do outro. Conforme Tardif (2014):

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF 2014, p.38-39).

Ainda nessa discussão, compreendemos que o Pibid contempla esse saber da experiência, conforme sinalizado pelos professores iniciantes, porque os faz desenvolver-se pela via da prática, a partir do momento em que internalizam suas demandas e realizam suas atividades com êxito e prazer, tornando-os conscientes dos desafios que permeiam a sala de aula e mostrando-os que são capazes de desempenhar suas funções e aprender ainda mais durante esse processo. Essas observações ficam claras, quando analisamos mais um relato dos participantes:

Evidencio que a experiência no Pibid impactou no desenvolvimento na compreensão entre teoria e prática, pois nos possibilitou atuarmos no contexto das escolas públicas, no decorrer de nossa formação acadêmica e assim fomos desenvolvendo práticas didático-pedagógicas que eram orientadas sob a orientação de um

docente da licenciatura e um professor da escola. Desse modo, nos possibilitou evidenciar que podemos ser pesquisadores de nossas próprias práticas. (PIP3, Professor Iniciante de Pedagogia, 1 ano de docência, 10 meses de Pibid)

A partir deste relato que discute a importância do Pibid para o professor, podemos ver que o conhecimento do contexto das escolas públicas, assim como as possibilidades de desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas são eixos de atividades vivenciadas no Programa que permitem aos professores iniciantes pesquisar sua própria prática, considerando que desta emergem diversos aspectos que merecem ênfase. A exemplo disto temos as produções exitosas que resultam das ações diárias dos professores egressos do Programa, e suas contribuições que impactam os sujeitos e seus trajetos formativos.

Neste sentido, podemos dizer que o Pibid impacta não apenas no segmento da atuação profissional do professor, como também, auxilia na continuidade do desenvolvimento teórico e formativo, na medida em que permite que o professor pense sobre suas ações e transforme-as até mesmo em pesquisas que contribuam para a discussão teórica da formação e da prática, pois a partir dessas vivências poderão surgir diferentes temáticas que contribuirão até mesmo para outros professores tomarem como base. Ou seja, como pesquisadores de suas próprias práticas, esses professores iniciantes poderão influenciar o trabalho de outros colegas de profissão, além de ampliar o que se conhece sobre determinadas especificidades da docência.

Esses impactos apresentados confirmam o papel que cumpre o Pibid enquanto política pública, reiterando que a partir do Programa os professores iniciantes dele egressos passam a ver não apenas a sala de aula de outra forma, na medida em que a experimentam verdadeiramente, mas também, permitem perceber a si próprios como sujeitos de saberes, sujeitos de sua própria prática capazes de produzir e propagar conhecimentos a partir de sua atuação e reflexão.

Além destes, outros aspectos foram mencionados pelos professores iniciantes, ressaltando a importância de políticas públicas que possam vir a contribuir para a ampliação da formação e atuação profissional.

4 | CONCLUSÕES

Nessa pesquisa tivemos como enfoque a formação/atuação de professores iniciantes egressos do Pibid, com a inquietação de analisar como estes avaliam a contribuição e os impactos do Programa em sua formação/atuação inicial". Nessa busca, pudemos identificar o quanto o Programa é enriquecedor, tendo em vista que ele se configura principalmente pelas possibilidades que oferece ao professor em iniciação de sua trajetória profissional.

Dentre os principais impactos mencionados, está o sentimento de autonomia, assim como o desenvolvimento das capacidades de planejar, de ensinar, o contato com

o contexto real da sala de aula na condição de professores de um grupo específico, entre outros aspectos que reiteram sua importância. Além disso, nossa análise revelou que o Programa ajudou a desenvolver saberes outros, tais como: o lidar com o fator emocional, a importância da coletividade no planejamento e desenvolvimento das aulas, a necessidade de reflexão da prática, atentando para o fato de que a formação é contínua, o que exige articulação entre os aspectos anteriormente tratados, assim como as temáticas emergentes no contexto escolar.

Concluímos afirmando que, no contexto estudado, os professores iniciantes têm clareza dos aspectos que o Programa ajudou-os a desenvolver, apresentando indicativos de que o Pibid cumpre seu objetivo enquanto política pública de incentivo à Iniciação à docência de maneira satisfatória e significativa para a formação de professores. Pensamos que a partir desta pesquisa, novos estudos podem ser encaminhados prosseguindo na compreensão das políticas públicas de incentivo e continuidade da formação de professores.

Até então, é assim que pensamos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores.** Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354 Blumenau, v. 10, n.2, p.369-392, mai./ago. 2015 DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p369-392>.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** 3^a edição, 2004. Edições 70; Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. ISBN: 972-44-0898-1

BATISTA NETO, José e SANTIAGO, Eliete. (Orgs.) **Formação de professores e prática pedagógica.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article. Acesso em: 30 de junho. 2016.

CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 10 de junho de 2016.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 5^o Ed. – São Paulo: Cortez: 2008.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal.** São Paulo: Cortez, 1996. 255p.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Por que estudar políticas educacionais. In: SOUZA, A; GOUVEIA, A; TAVARES, T. (Org). **Políticas Educacionais: Conceitos e Debates.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2012

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17^aEd. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÉMICAS SOBRE A FORMAÇÃO DAS (OS) DOCENTES DA CRECHE?

Patrícia Maria Reis Cestaro

Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, PPGE.
Juiz de Fora – Minas Gerais

Núbia Schaper Santos

Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, PPGE.
Juiz de Fora – Minas Gerais

aos bebês e crianças bem pequenas da/na creche.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Creche; Pesquisas na EI; Curso de Pedagogia; bebês e crianças bem pequenas.

ABSTRACT: This text discusses the training of teachers of Early Childhood Education, especially the nursery school, based on the researches found in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). Infantile Education has been recognized in several spheres of society, gaining visibility in the context of public policies and academic productions, however, it is still necessary to advance in the production of studies on the process of training professionals in charge of education / daily care of daycare centers. The master's and doctoral studies mentioned in the text seek to contribute with the production of knowledge in the area and with the recognition of the importance and necessity of the appropriate training for students of Pedagogy courses in order to contemplate the rights, interests and needs to the action with the infants and toddlers.

KEYWORDS: Teacher training; Nursery; Research in EI; Course of Pedagogoy; babies and very small children.

RESUMO: Este texto discute a formação de professoras (es) da Educação Infantil, especialmente da creche, a partir do levantamento de pesquisas encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BD TD. A Educação Infantil vem sendo reconhecida em diversas esferas da sociedade, ganhando visibilidade no contexto das políticas públicas e produções acadêmicas, entretanto, ainda é preciso avançar na produção de estudos sobre o processo de formação das (os) profissionais responsáveis pela educação/cuidado no cotidiano das creches. As pesquisas de mestrado e doutorado mencionadas no texto buscam contribuir com a produção de conhecimento na área e com o reconhecimento da importância e necessidade da formação adequada aos estudantes dos cursos de Pedagogia de modo a contemplar direitos, interesses e necessidades para a atuação junto

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Infantil no Brasil compreende o acolhimento de bebês e crianças pequenas em creches e pré-escolas e vem se consolidando como campo de conhecimento, de pesquisas e de políticas públicas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Foi por meio da articulação de demandas da população, de movimentos sociais como os Fóruns de Educação Infantil (MIEIB), da militância de vários atores e produção acadêmica de pesquisadores da área, que se conseguiu garantir na Constituição Federal de 1988 a inclusão da creche ao sistema educacional, juntamente com a pré-escola (AQUINO e VASCONCELLOS, 2012). A LDB/96 reafirmou essa configuração e promoveu a Educação Infantil como parte integrante da educação básica, além de introduzir a meta da formação de professores no nível superior para creches e pré-escolas, reforçada pelo PNE (2014).

Estas conquistas legais e suas complexidades conferidas à Educação Infantil geraram novas demandas à educação das crianças em espaços formais, sobretudo, à formação das (os) profissionais. A LDB/96 demarca a necessidade da formação docente inicial (art. 62) e continuada (art. 67). Santos (2014) aponta a necessidade de refletir sobre a maneira como se dá esse processo, de modo que evite a alienação e a automatização. É preciso (re) significar conceitos e concepções para atender as crianças em seus direitos básicos, bem como refletir sobre quais saberes serão eleitos ou devem ser privilegiados na formação inicial, além de selecionar aqueles que possibilitam a construção de práticas que priorizam a criança e suas experiências. E o que dizer dos conhecimentos e atuações relacionados aos bebês? A questão é como garantir que tais indagações possam, de fato, significar qualidade no atendimento às crianças bem pequenas na Educação Infantil. E isso tem a ver com as discussões sobre a reforma curricular dos cursos de Pedagogia que formam estas (es) professoras (es) (GATTI, BARRETO e ANDRE, 2011; GATTI E NUNES, 2009; DOURADO, 2013).

Pode-se considerar como avanço, a definição do curso de Pedagogia como o lócus principal da formação de professoras (es) de Educação Infantil, a partir de 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNCP/2006). Vale ressaltar que as DCNCP/2006 tem como principal orientação, a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, assim como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Diante da compreensão/concepção do profissional da educação proposta pelas DCNCP/2006 vale questionar: a especificidade da formação docente da Educação Infantil teve espaço nos debates e reflexões que culminaram as DCNCP/2006? A docência entendida como base para formação e identidade do professor se adequa à formação da (o) profissional da EI? A formação dos cursos de Pedagogia, de

caráter generalista atende a especificidade que requer o trabalho com crianças da/na Educação Infantil? E o que dizer em relação a atuação junto aos bebês e crianças bem pequenas?

Concordamos com os apontamentos de Faria (2005) quando afirma que a instituição de Educação Infantil é diferente da escola, tem uma proposta de educação não-escolar e requer da (o) professora (or), conhecimentos específicos. O compromisso primeiro da Educação Infantil é com a criança, com a infância, onde o brincar, o lúdico, a fantasia, a arte e a imaginação têm papel principal.

Historicamente o curso de Pedagogia volta-se para a escola, tendo como objetivo principal formar professores (as) para atuar junto aos alunos a partir dos 7 anos (considerada a idade da razão). As disciplinas destinadas a educação da criança pequena começaram a se estabelecer nos cursos de Pedagogia, nos últimos anos, pós-LDB e com a aprovação das atuais DCNCP/2006. Percebemos que a Educação Infantil ainda ocupa um espaço limitado e marginal na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia (GATTI, 2009, 2010).

Este fator fragiliza a educação da criança pequena em nosso país, em tempos que se faz urgente o reconhecimento do direito da criança a práticas de educação e cuidado além do ambiente doméstico, familiar; ao direito dos familiares a um lugar adequado para seus filhos enquanto exercem as funções demandadas por uma vida social e a necessidade de refletir a questão da responsabilidade conjunta da sociedade e do Estado na educação e atendimento à criança pequena (HADDAD, 2006).

Deste modo, torna-se imprescindível que a formação da (o) professora (or) de Educação Infantil seja implementada com base no reconhecimento das potencialidades e particularidades da criança, situada em um mundo globalizado, no contexto do século XXI, com novos contornos nas relações familiares e de trabalho. Neste cenário, reconhecemos que a diversidade social, cultural e econômica das populações infantis torna-se um tema relevante de debate em nossa sociedade. Diante dos aspectos referentes a educação e ao cuidado desses sujeitos, que ascenderam nos documentos legais ao status de cidadãos prioritários, históricos, pessoas capazes e competentes, produtores e produtos do meio em que vivem, faz-se necessário compreender o perfil da (o) profissional da EI e assim, buscar uma formação que possa atender as necessidades formativas infantis.

Discutir a formação de professoras (es) de crianças pequenas envolve uma complexidade de conhecimentos. A docência na Educação Infantil, especialmente na creche configura-se um campo em construção, marcado por características particulares, de indissociabilidade entre o cuidar e o educar e o compartilhamento dessas funções com a família e que extrapola o modelo de professor (a) da escola. As relações entre os sujeitos: adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança conferem sentido à existência das instituições educativas. Nesta perspectiva, a (o) professora (or) da creche ou da pré-escola não pode ser considerado um (a) professor (a) de disciplina da escola que ministra conteúdos, é diferente, é uma outra profissão que está sendo reinventada,

tais como as concepções contemporâneas de criança, infância e Educação Infantil.

A docência na Educação Infantil requer, da (o) professora (or), competência teórica, metodológica e relacional (BARBOSA, 2010). No contexto das instituições, é preciso valorizar as experiências, brincadeiras e as interações sociais. As crianças vivenciam os currículos não somente por meio de atividades dirigidas, mas principalmente através das vivências, experiências e interações entre pessoas e artefatos, contribuindo assim, com o processo de desenvolvimento de suas linguagens verbais, gestuais, musicais, dentre outras, bem como com as conquistas de suas formas particulares de se comunicar e expressar.

As pesquisas na área da Educação Infantil evidenciam a singularidade da docência com as crianças pequenas e apontam a necessidade de uma pedagogia que forme professoras (es) conscientes dos saberes próprios desta etapa educacional.

Diante destas perspectivas, apresentamos neste artigo uma revisão bibliográfica com a intenção de conhecer os estudos desenvolvidos sobre a formação de professoras (es) de Educação Infantil no curso de Pedagogia, de modo especial, em relação à faixa etária de 0 a 3 anos.

A metodologia empregada tem como finalidade auxiliar no mapeamento de estudos, pesquisas e/ou produções acadêmicas referentes a um determinado tema. Considerado de caráter altamente descritivo, o mapeamento possibilita a percepção e o entendimento da totalidade e das particularidades de trabalhos acerca do tema. Além disso, oferece um parâmetro quantitativo das produções, auxiliando o pesquisador a verificar as demandas e lacunas existentes (FERREIRA, 2002). Para a autora,

a sensação que parece invadir esses pesquisadores é a do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área de conhecimento que apresenta crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, principalmente reflexões desenvolvidas em nível de pós-graduação, produção esta distribuída por inúmeros programas de pós e pouco divulgada. (*Ibid*, p.258-259)

Tendo em vista estes princípios, foram consideradas para este artigo, as teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, dentro de um recorte temporal de dez anos (2007-2017). Optamos por este período ao considerar o prazo de um ano para a reformulação dos cursos de Pedagogia, a partir da instituição das DCNCP em 2006.

Para esta revisão, foram priorizados os trabalhos que discutem o currículo dos cursos de Pedagogia e as especificidades para a atuação junto aos bebês e crianças bem pequenas, considerando a formação da (o) professora (or) da creche.

É necessário pontuar que mesmo que as discussões não abordem a creche particularmente, são estudos fundamentais para apresentar um panorama geral de como a Educação Infantil, incluindo creche e pré-escola, vem sendo pensada e discutida nos cursos de Pedagogia.

Para realizar a busca, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: formação inicial, formação de professores, cursos de Pedagogia, creche. Diante da possibilidade

de compreensão dos saberes/fazeres específicos da professora (or) de creche, procuramos organizar os trabalhos em dois eixos: 1) currículo dos cursos de Pedagogia e 2) necessidades formativas específicas da (o) professora (or) da creche.

2 | O QUE ENCONTRAMOS NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD

Oficialmente a BDTD foi lançada em 2002 e tem como meta reunir em um único portal, teses e dissertações defendidas em todo o Brasil e também por brasileiros em outros países. Foi criada e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT), no Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BSB) e recebe apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP).

Nesta base, foi localizada a seguinte quantidade de trabalhos, conforme indica a tabela abaixo:

EIXOS	QUANTIDADE DE TRABALHOS
1) Currículo dos cursos de Pedagogia	8 (3 teses e 5 dissertações)
2) Necessidades formativas específicas da(o) professora(or) de creche	1 (tese)

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos encontrados na BDTD

Para uma melhor organização didática, apresentaremos inicialmente os trabalhos referentes ao primeiro eixo e seguindo conforme a ordem cronológica dos mesmos. Sendo assim, começamos com a primeira pesquisa, datada do ano de 2011.

Silva (2011), em sua dissertação intitulada *Formação de professores de Educação Infantil perspectivas para projetos de formação e de supervisão*, apresenta o desenvolvimento de sua pesquisa bibliográfica e documental que teve como objetivo geral, identificar as necessidades formativas dos docentes da EI para evidenciar pressupostos para a formação no Curso de Pedagogia, a partir do mapeamento de dissertações e teses no site da Capes, no período de 2006 a 2011 e de documentos legais, tais como diretrizes e resoluções. A investigação aponta avanços, impactos e desafios aos profissionais da EI e às políticas direcionadas para a infância, assim como limitações dos cursos de Pedagogia, com base na resolução CNE/CP 1/06. Vejamos as palavras da própria autora confirmando esta última discussão:

Dante de tantas necessidades formativas, concluímos que o curso de Pedagogia precisa ser repensado no sentido de atender às funções a que se destina, inclusive zelando pela formação a partir das especificidades necessárias aos professores na Educação Infantil (SILVA, 2011, p. 162).

No trabalho, foi possível identificar, a partir do diálogo com outros autores, a

presença ainda de professoras leigas atuando junto aos bebês e crianças pequenas; Insuficiências, lacunas e precariedade na proposta de formação inicial para os professores que vão trabalhar nas instituições de EI geradas, possivelmente, pelas muitas atribuições ao pedagogo e pelo tempo restrito de atendimento a todas essas demandas. Há autores que defendem a necessidade de se fazer uma reformulação nos cursos de Pedagogia, levando em consideração os saberes e fazeres pedagógicos específicos voltados para os bebês e crianças pequenas. A pesquisadora conclui seu trabalho, indicando a urgência de uma discussão curricular no que se refere à formação dos (as) professores (as) de EI no Brasil. Tal contexto aponta a necessidade de criar parcerias entre instituições de EI, supervisores e universidades, de modo a vislumbrar propostas de desenvolvimento de projetos de formação e de supervisão.

A pesquisa de mestrado de Secanechia, também do ano de 2011, *Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo* tem por objetivo interpretar discursos sobre o bebê e creche, no contexto de alguns cursos de Pedagogia a partir da análise dos planos de ensino das disciplinas de EI e entrevistas com os seus docentes. A pesquisadora aponta que nos documentos o tema creche é pouco referenciado e os bebês tornam-se invisíveis, apesar da centralidade na Educação Infantil. Com relação aos docentes, observou-se discursos breves em relação a creche/bebê e ausência dos temas, evidenciando a pré-escola e as séries iniciais do ensino fundamental, mesmo não se tratando desses temas nas disciplinas. No entanto, destacou-se a necessidade da formação do (a) professor (a) de EI ser realizada no curso de Pedagogia, buscando garantir os conhecimentos relativos à prática educativa com os bebês. Segundo a pesquisadora, as professoras de ensino superior são pouco ouvidas pelas IES no que refere-se às reflexões, constituição e avaliação dos planos de ensino das disciplinas que ministram, inclusive e principalmente sobre as propostas das instituições para o curso de Pedagogia, o que, infelizmente, faz com que não haja o aproveitamento dos saberes experenciais e acadêmicos das docentes. Diante deste cenário, Secanechia sugere alguns pontos direcionados tanto aos cursos de Pedagogia, quanto aos demais atores sociais, resguardando os âmbitos de competência para reverter o quadro insatisfatório de formação inicial do (a) professor (a) de EI, a saber: revisar a legislação do curso de Pedagogia de modo que defina paritariamente a carga horária para as três etapas da Educação Básica: creche, pré-escola e séries iniciais do ensino fundamental; Incorporar ao currículo de Pedagogia os Estudos Sociais sobre a Infância; Incentivar a participação das IES e dos docentes do curso de Pedagogia nos debates das políticas públicas voltadas para os direitos dos bebês nas creches; Promover a discussão sobre a fragilidade da formação nos cursos de Pedagogia com entidades sindicais no que diz respeito as ações do Estado brasileiro, IES e sindicatos, dentre outros.

Albuquerque (2013) em sua tese *Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia* analisa a estrutura curricular de 33 cursos de Pedagogia das Universidades Federais do país, em função

da disponibilidade de informações, considerando que no total de 57 instituições, 47 oferecem o curso presencial de Pedagogia. Por meio da análise de conteúdos, foi possível estudar as disciplinas e suas respectivas ementas, e, em alguns casos, as bibliografias e carga horária presentes na estrutura geral do curso. A análise do currículo permitiu compreender o percurso de formação do (a) professor (a) para atuar com crianças pequenas e suas especificidades, assim como visualizar o lugar que a criança e infância ocupa na formação dos cursos de Pedagogia. A partir da análise de muitas disciplinas e ementas, a pesquisadora percebeu alguns avanços da EI nos cursos de Pedagogia estudados, em relação aos seus estudos anteriores e das Diretrizes Curriculares (2006), tais como: número maior de disciplinas que contemplam a infância e a EI; Mobilidade das disciplinas ao longo do curso, evitando a concentração delas nos últimos períodos, tal como se fazia quando o mesmo era organizado por habilitações; Movimento em relação a articulação teoria e prática; Especial atenção às linguagens, às interações, às brincadeiras e à organização dos espaços e tempos. Por outro lado, verifica-se em alguns cursos a centralidade do processo de escolarização e da ideia de criança-aluno ainda na formação docente e a predominância das disciplinas de fundamentos gerais como Psicologia, Sociologia, História e Filosofia, porém com uma maior articulação junto a outras áreas do conhecimento. Diante desse aspecto, pode-se concluir que o discurso do esvaziamento da função teórica nesses cursos não aparece na análise curricular, reforçando a importância do caráter teórico na formação docente. Entretanto, pode-se considerar no âmbito geral, um movimento de reconhecimento da especificidade dessa formação indicando que “as crianças e a infância começam a ocupar um lugar de importância nos currículos dos cursos de Pedagogia” (p. 165).

A especificidade da formação de professores (as) de EI, especialmente da creche se constitui foco da dissertação de Cordão (2013), conforme anunciada no seu próprio título *Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade*. O estudo identificou essa demanda por meio de depoimentos de professoras dessa faixa etária de dois centros municipais de Educação Infantil e análise da matriz curricular e ementas de disciplinas de EI de cursos de Pedagogia. A pesquisadora enfatiza que a docência de crianças de 0 a 3 anos requer conhecimentos teóricos e práticos, entretanto, essa prática não pode se vincular apenas às experiências profissionais dos professores e professoras. É necessário uma formação científica e técnica que auxilie o docente no enfrentamento das mais diversas situações vivenciadas no cotidiano da creche. Uma formação que contemple conhecimentos acerca da política, da sociologia, da filosofia, da psicologia, da história e da antropologia de modo que o (a) professor (a) tenha compreensão crítica da realidade que o cerca e que seja capaz de assumir o seu papel social, levando os alunos a refletirem sobre a realidade em que vivem também. A articulação teoria e prática é vista como a principal lacuna nos cursos de formação docente. A indissociabilidade desses aspectos precisa estar presente em todas as disciplinas do curso de Pedagogia, não apenas no estágio.

Para isso, é fundamental construir um trabalho coletivo dos formadores, assim como aproximando os seus discursos teóricos da prática, das especificidades da docência e da realidade educativa, buscando melhorar a formação daqueles que vão trabalhar no contexto das instituições. Cordão também aponta a relevância da valorização da professora que atua com bebês e com as crianças pequenas e da necessidade de sua formação, considerando que elas também ensinam, assim como os demais docentes de outras etapas da educação. Há, nesse sentido, a necessidade de que a professora da Educação Infantil seja reconhecida uma docente que contemple em sua prática “um trabalho intelectual, intencional e consciente, visando o desenvolvimento e aprendizado das crianças” (p.7).

A tese de Vitória (2013) *Aguçando o olhar para compreender a criança na creche: contribuições à formação de estudantes de Pedagogia*, teve como objetivo geral examinar possíveis transformações nas concepções de criança e desenvolvimento de graduandos do curso de Pedagogia a partir de situações vivenciadas no cotidiano de uma creche. Para o estudo, foi feito um convite aos estudantes do Curso de Pedagogia para participarem de uma experiência sequenciada de 9 oficinas de observação e interpretação de episódios de interação vivenciados pelas crianças. A pesquisa teve como propósito avaliar se essas oficinas de formação, tendo como base a reflexão coletiva, considerada instrumento de formação, provocaria mudanças em relação às concepções iniciais dos (as) alunos (as). A investigação revelou que houve uma junção entre os conhecimentos prévios dos futuros docentes e as recentes informações, possibilitando descobertas, percepções, (re) criação ou ampliação de suas teorias referentes a como são as crianças pequenas, o que elas fazem, qual o papel do (a) professor (a) no trabalho educacional. A pesquisadora destaca que a profissionalização docente tem sido evidenciada há algum tempo, porém mais recentemente no campo da Educação Infantil, principalmente na creche. Esse fato associa-se a urgência dos cursos de Pedagogia avançarem no que diz respeito à formação do docente para a atuação junto aos bebês e crianças pequenas. É fundamental que os programas de formação inicial e continuada “desenvolvam didáticas que permitam aos formandos uma participação mais ativa, como vimos defendendo para a educação infantil e, especialmente, para as creches” (p. 124).

Formação de professores e professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia: estágio e pesquisa é a tese de Doutorado defendida por Drumond (2014). O estudo teve como objetivo central analisar uma experiência de uma turma de estudantes-estagiárias da Universidade Federal do Tocantins no campo da Educação Infantil, considerando creche e pré-escola. Enfatizou-se a necessidade dos estágios serem desenvolvidos ao longo do curso, não somente em um único semestre, conforme vem acontecendo com a maioria dos cursos de Pedagogia de modo que haja a articulação entre teoria e prática, contribuindo assim, para a aquisição de experiências de docência e uma sólida formação teórica aos futuros profissionais. A pesquisa indica que os cursos de Pedagogia revisitem seus projetos pedagógicos,

de maneira a contemplar a diversidade de percursos formativos que atendam às demandas dos (as) professores (as) da creche, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisadora sugere que se faça um alargamento da matriz formativa cognitiva, procurando atender a formação de professores (as) de crianças, incluindo a arte como um dos fundamentos, ao lado das outras ciências da educação. Nesse caminho, propõe uma quantidade maior de disciplinas específicas que discutam a EI, trazendo os temas referentes à educação dessa faixa etária, quais sejam: arte, corpo, movimento, brincadeiras, ludicidade, relações de gênero, dentre outros. Além disso, ressalta a importância do diálogo entre as várias disciplinas do curso, tais como história, sociologia, filosofia, antropologia e aquelas que se preocupam com a organização do trabalho pedagógico com a finalidade de contribuírem para reflexões sobre a educação das crianças pequenas e proposições para o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas. Visto que a prioridade do curso de Pedagogia analisado é ainda a formação de docentes para o ensino fundamental, urge construir uma “Pedagogia que forme docentes para atuar nas creches, nas pré-escolas e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, um curso de formação de professores e professoras de crianças de 0 a 10 anos de idade; portanto, uma Pedagogia da Infância” (p. 189).

Sobre o tema estágio versa a dissertação de Oliveira (2016), *O estágio supervisionado da Educação Infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos*. O estudo parte da compreensão do estágio como atividade que assume a associação teoria e prática como foco, buscando contribuir com a qualidade da formação inicial. Para tanto, objetivou-se investigar como a teoria e a prática são discutidas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, desenvolvido no curso de Pedagogia da FCT/UNESP/SP. A partir dos achados da pesquisa, Oliveira aponta que o estágio configura-se como um dos grandes desafios a ser enfrentado pelos cursos de formação docente, até porque é recente a preocupação com essa etapa educacional e indica algumas recomendações para as universidades com o propósito de trazer à tona a definição do estágio como espaço de problematização e articulação teórico-prático. Vejamos: necessidade de elaborar uma proposta de estágio, discutindo estratégias, condições e preparo do professor orientador para realizar orientação e acompanhamento, assim como reflexões e teorização acerca do trabalho pedagógico. E nesse processo, seria interessante criar um trabalho coletivo onde haja o envolvimento de todas as disciplinas na responsabilidade da relação teoria e prática; ampliação do número de disciplinas para que o graduando tenha mais vivências nos contextos de creches e pré-escolas, futuro campo de atuação profissional. A autora acredita que precisaria de ao menos 2 anos para conseguir abordar o necessário para a compreensão

Quanto às particularidades das crianças de 0 a 5 anos, organização do trabalho pedagógico para cada faixa etária, identidade do profissional da creche e da pré-

escola, o cuidar-educar, projetos pedagógicos, discussão do currículo, estudos e pesquisas relevantes desta área, as políticas públicas e suas consequências, a teorização e reflexão do trabalho pedagógico da Educação Infantil, entre outros (156).

Diante dessa perspectiva, defende a construção de uma formação específica para os estudantes que desejarem atuar na Educação Infantil, após o curso de Pedagogia, possibilitando a seu ver, um trabalho de mais qualidade.

A pesquisa de mestrado de Lizardo (2017), intitulada *Cursos de Pedagogia e a formação do Professor de creche* se propõe a analisar de que maneira os cursos de Pedagogia instrumentalizam a professora para o trabalho com bebês e crianças pequenas. A partir da análise das ementas das disciplinas do curso de Pedagogia de duas universidades do estado de São Paulo, uma pública e outra privada, pode-se constatar uma ênfase nas discussões da pré-escola, ficando a creche e crianças muito pequenas alijadas desse processo de formação. Outra questão vinculada a compreensão da Educação Infantil refere-se a polarização dos aspectos de educar e cuidar, em consequência da trajetória histórica desses dois contextos educativos. Por outro lado, percebe-se que os discursos dos graduandos revelam um movimento de superação desses dois polos, quando afirmam que os aspectos pedagógicos relacionam-se diretamente com a função de cuidar. Os estudantes relataram que o curso de ambas instituições se constitui mais teórico, uma vez que só entram em contato com a prática, por meio dos estágios.

No segundo eixo, sobre as especificidades da formação da professora de creche, encontramos apenas a tese de Lima (2010), intitulada *Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas produzindo cenários para a formação de pedagogos* . Trata-se de uma pesquisa etnográfica que tem como objetivo configurar o trabalho desenvolvido em uma instituição educativa de crianças pequenas inserida no espaço da Universidade Federal de Santa Maria. Dentre alguns apontamentos, a pesquisadora problematiza a presença desse espaço como formativo do curso de Pedagogia, porém sem relação direta com a possibilidade de se constituírem nesse contexto processos formativos. Destaca que para refletir acerca de possibilidades de trabalho pedagógico na creche, é preciso investir em processos formativos comprometidos com a infância e educação e isto tem a ver com o envolvimento e o encantamento ético, pelas escolhas de estar e permanecer com as crianças e também nos coloca diante de outros desafios, tais como:

-Trabalhar na perspectiva de políticas públicas sociais e educacionais que olhem para a criança efetivamente;

-Posicionar a importância da Universidade se ocupar com a infância e com uma formação qualificada nos cursos de pedagogia;

Contribuir para o debate em torno de identidade institucional de educação e cuidados de crianças pequenas seja nas instituições de educação infantil, seja no curso de pedagogia (p.277).

Na defesa de uma formação direcionada para a qualificação das atividades desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil, a autora menciona uma construção elaborada por ela mesma sobre a concepção de especificidade do trabalho nessa etapa educacional, delineada a partir de sua trajetória como professora formadora e recreacionista na creche em que atuava com crianças pequenas. Em suas palavras,

[...] constitui-se no conhecimento necessário ao professor sobre questões relativas ao cotidiano da educação infantil e os sujeitos e suas relações nesse cotidiano. O entrelaçamento das dimensões tempo e espaço da educação da criança pequena tem importante referência nesta especificidade, pois envolve também a forma como se concebe e efetivam as ações de cuidado e educação da criança, considerando seu desenvolvimento (em todas as dimensões: afetiva, motora, psicológica, cognitiva) e sua aprendizagem (de conceitos, habilidades e formas de ser e estar no mundo) (Lima, 2009, p.22).

3 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

A revisão bibliográfica dos estudos possibilitou-nos conhecer e compreender o que está sendo discutido sobre a formação docente, no âmbito da EI, principalmente da creche, tema de nosso interesse.

É importante ressaltar que a educação das crianças de 0 a 5 anos vem sendo enfatizada em diversas esferas da sociedade, ganhando visibilidade no contexto das políticas públicas e produções acadêmicas, no entanto, este ainda é um processo lento, com pouca visibilidade e reconhecimento de sua importância. São muitas as pesquisas que discutem a formação docente, porém, são poucos os trabalhos que direcionam o seu olhar para a formação de professoras (es) da Educação Infantil, como demonstrou esse levantamento. Foram encontradas somente 9 pesquisas, em um período de 10 anos.

O que podemos dizer é que, de modo geral, as produções que discutem o currículo nos cursos de Pedagogia evidenciam que há um movimento na direção do reconhecimento da Educação Infantil, com a inclusão de disciplinas que tratam dessa área, principalmente após o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), mas ainda é incipiente a quantidade de disciplinas específicas que contemplam conhecimentos teóricos e práticos para a atuação na EI. Quando têm, a ênfase recai na pré-escola, ficando a creche alijada deste processo formativo. Nota-se também que as disciplinas não específicas não referem-se a esta etapa da educação, havendo, portanto, uma falta de diálogo entre os campos disciplinares para a formação da profissional da EI. Percebe-se ainda, a tradicional falta de articulação teoria-prática nos cursos e a prioridade do ensino fundamental na formação dos cursos de Pedagogia, exercendo a influência de um modelo escolar na formação do profissional da EI e gerando, consequentemente, a presença de práticas de escolarização nas instituições de EI do país.

Diante destes desafios, ressaltamos que há necessidade de repensar e reformular

os cursos de Pedagogia, de modo que haja consideração da criança histórica, social, que produz cultura e se constrói imersa na cultura que a cerca pelas disciplinas que trabalham os fundamentos da educação e as que discutem as metodologias nas diversas áreas do conhecimento.

É de fundamental importância reforçar a relevância da formação inicial e continuada das (os) profissionais que trabalham com bebês e crianças pequenas, enfatizando a necessidade da promoção de reflexões acerca das situações vivenciadas por elas (es) em seus ambientes de trabalho.

Consideramos que esta revisão constituiu-se num importante recurso para (re) pensarmos a formação docente nos cursos de Pedagogia, tendo em vista a relevância da reflexão/problematização dos saberes/fazeres necessários para as práticas de educação e cuidado de bebês e crianças bem pequenas em creches deste país.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Moema Helena de. **Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia**. 2013. 198f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

AQUINO, Lígia Maria Leão de; VASCONCELLOS, Vera Maria R. de. Questões curriculares para Educação Infantil e PNE. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; AQUINO, Ligia Maria Leão (Org.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 69-82.

BARBOSA, Maria Carmem. Especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: **I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento-Perspectivas atuais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014**.

_____. **Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996**: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Portal MEC**. Brasília: MEC/CNE/CP 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm>. Acesso em 02 set. 2016.

CORDÃO, Taciana Saciloto Real. **Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade**. 2013. 206f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. In: **RBPAE**, v. 29, p. 367-388, mai/ago. 2013.

DRUMOND, Viviane. **Formação de professores e professoras de Educação Infantil no curso de Pedagogia: estágio e pesquisa.** 2014. 236f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FARIA, Ana. Lucia. G. Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In. FARIA, Ana. Lucia. G e MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Norma S de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade.** Campinas, v.79, ano XXIII, agosto, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sáe ANDRÉ, Marli. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES; M. M. R. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Coleção Textos FCC**, n. 29, 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina (coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** UNESCO. 2009.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

LIMA, Graziela Escandiel de. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos.** 2010. 313f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LIZARDO, Lilian de Assis Monteiro. **Cursos de Pedagogia e a formação do professor de creche.** 2017. 142f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Marina Felicio Silva de. **O estágio supervisionado da Educação Infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos.** 2016. 187f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016.

SANTOS, Nubia Shaper. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias. In: ARAGÃO, Maria Darcilene (Org.). **Trajetórias e Pesquisas em creches e escolas de Educação Infantil.** Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2014.

SECANECHIA, Lourdes Pereira de Queiroz. **Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo.** 2011. 227f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Rosangela Aparecida Galdi da. **Formação de professores de Educação Infantil: perspectivas para projetos de formação e de supervisão.** 2011. 280f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

VITÓRIA, Telma. **Aguçando o olhar para compreender a criança na creche: contribuições à formação de estudantes de Pedagogia.** 2013. 148f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13395>> Acesso em: 22 dez 2016.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP, COMO INDICATIVO DAS LACUNAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR*

Karina Machado

Universidade Federal de São Carlos
São Carlos - SP

Maria Iolanda Monteiro

Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas
São Carlos - SP

instituição (preferencialmente) ou, até mesmo por iniciativa do professor. A ausência desta reflexão e de um profissional que assuma o papel de colaborador na formação do docente, pode causar lacunas no processo de alfabetização das crianças, as quais ficaram evidentes na pesquisa realizada e citada.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada; alfabetização; avaliação.

RESUMO: Este artigo apresenta um dos eixos conclusivos da pesquisa realizada sobre a contribuição dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) na rede particular, em Língua Portuguesa, nas edições de 2013 e 2014, especificamente no 2º ano do ensino fundamental. Entre outros, observamos que a formação docente, para o trabalho com o processo de alfabetização, necessita de um olhar especial, tanto no momento da formação inicial (licenciatura), quanto no processo formativo que se consolida na prática da profissão. Concluímos que há conhecimentos imprescindíveis para este profissional, os quais devem ser adquiridos na formação inicial e transformarem-se em objetos de reflexão na ação, na prática pedagógica. Considerando a ausência de tais conhecimentos durante a licenciatura, estes devem, impreterivelmente, serem compartilhados com os alfabetizadores, em momentos formativos, organizados pela

1 | INTRODUÇÃO

Quando debatemos a questão da qualidade do ensino, inevitavelmente nos deparamos com questões que envolvem a formação docente e as aplicações das avaliações em larga escala. Quanto à questão da formação docente, esbarramos em discussões que vai desde a formação básica até a formação acadêmica dos futuros professores. Já as avaliações em larga escala, com o objetivo de diagnosticarem a qualidade do ensino, acabam por revelarem baixos índices de desempenho dos alunos, o que nos leva à inúmeros questionamentos. Entre eles, voltamos à questão da qualidade da formação docente.

No Estado de São Paulo, a avaliação em larga escala é representada pelo SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar

do Estado de São Paulo e tem como objetivo diagnosticar o desempenho das escolas e dos alunos. Participam os estudantes matriculados nos 2º, 3º 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio das escolas estaduais (as outras instituições podem participar por meio de adesão). É uma avaliação que acontece anualmente nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática – os outros componentes são avaliados em períodos alternados (SÃO PAULO, 2009), baseada no currículo do Estado de São Paulo. No caso do 1º ao 5º ano, a matriz de avaliação utiliza a base conceitual do projeto “Ler e Escrever, que está em uso na rede estadual desde o ano de 2007 (SÃO PAULO, 2009)”. Após a realização da avaliação são emitidos Relatórios Pedagógicos e os boletins com o desempenho dos alunos, os quais podem ser utilizados como mais um instrumento de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nos anos de 2015 e 2016, realizamos nossa pesquisa sobre a contribuição desta avaliação na prática pedagógica dos professores da rede particular pois observamos uma queda nos resultados das edições de 2013 e 2014 no componente de Língua Portuguesa do 2º ano do ensino fundamental (MACHADO, 2017). Tal resultado nos levou a questionar sobre as habilidades desenvolvidas nesta etapa escolar e as aferidas nesta avaliação externa. Percebemos então as lacunas no processo de alfabetização e a ausência de um trabalho formativo com o grupo de docentes a partir das especificidades desta etapa de aquisição da leitura e da escrita.

Neste texto, ao discorrermos sobre a formação docente, não nos prenderemos exclusivamente aos conteúdos pedagógicos e pertinentes à sua atuação profissional, mas também aos conteúdos específicos dos componentes curriculares, os quais também são de extrema importância para a qualidade do ensino a ser desenvolvido no exercício da profissão docente.

A formação do professor é assunto que fomenta muitas pesquisas, debates e políticas públicas. Gatti e Nunes (2009) coordenaram uma pesquisa sobre os currículos dos cursos de licenciatura, pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em 2008. Das grades curriculares analisadas, entre outras informações, identificaram que apenas 30% das horas das disciplinas das licenciaturas em Pedagogia são dedicadas à formação profissional específica, isto é, as disciplinas que tratam dos conteúdos específicos do currículo da educação básica, ocupam uma pequena porcentagem da carga horária.

Se considerarmos que haverá professores oriundos de uma educação básica de diferentes qualidades, com falhas e ausências de conteúdos, nos perguntamos: qual o repertório que esses professores possuem e que serão utilizados no momento do desenvolvimento em sala de aula? Talvez aqui seja o início de uma discussão sobre a importância de se olhar atentamente para o desenvolvimento destas temáticas específicas na grade curricular acadêmica, vinculado aos conteúdos pedagógicos e à aproximação destes conhecimentos com a rotina escolar. Caso contrário, estaremos correndo risco de perpetuarmos o desenvolvimento de aulas vagas, por consequência

de uma sequência de falhas conceituais.

Especificamente no caso do ensino da língua materna, das competências leitoras e escritoras - objeto de apresentação deste texto – responsabilizamos os professores pelo seu ensino, mas nos esquecemos que muitas vezes eles também não possuem tais competências desenvolvidas. Aqui questionamos: qual seria então, a contribuição da formação acadêmica? E após a formação deste profissional, quais estratégias formativas poderiam ser desenvolvidas no auxílio a este professor e, consequentemente, refletida na qualidade de ensino deste em sala de aula? E quem seria o responsável, ou co-responsável por tal colaboração formativa? Temos consciência de que o docente também seja protagonista de sua formação, mas também consideramos que a parceira com outros profissionais, em seu próprio ambiente de trabalho, também contribua neste processo de formação.

Consideramos que o professor responsável pelos anos iniciais do ensino fundamental, também chamado de ciclo da alfabetização, tenha que ter em seu repertório profissional conhecimentos específicos do processo de aquisição da escrita, isto é, conhecer e identificar “o que cada criança deverá ser capaz de realizar, progressivamente, nos diferentes períodos desse ciclo” (CEALE, 2003, p.7).

Acreditamos assim que, tanto a formação inicial quanto à continuada, necessitem passar por uma minuciosa análise de conteúdos que são desenvolvidos com seus profissionais (ou futuros profissionais), pois julgamos que seja de extrema importância a presença, o desenvolvimento e a exploração de alguns conteúdos específicos do processo de alfabetização tanto nas grades curriculares das licenciaturas quanto nos momentos reflexivos e formativos dos docentes durante sua prática profissional.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa que nos indicou a lacuna existente no processo de alfabetização da escola particular participante, revelado primeiramente pelos resultados das avaliações do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, nas edições de 2013 e 2014, do 2º ano do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, utilizamos o método da pesquisa qualitativa, pautado no estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). Trabalhamos com a análise das provas do SARESP das edições citadas e com a utilização de dois instrumentos de coleta de dados: um questionário e uma entrevista; os quais contribuíram no conhecimento da formação do grupo docente e das práticas utilizadas para o ensino da língua materna.

Para a elaboração da entrevista, realizamos previamente a leitura das orientações pedagógicas e das expectativas de ensino e aprendizagem. Após a leitura, elaboramos um roteiro de questões com especificidades do desenvolvimento do trabalho com a língua materna em cada ano escolar. Após a realização da entrevista, transcrevemos e organizamos os eixos de análise. No caso da explanação deste texto, nos reportaremos

ao eixo das práticas pedagógicas utilizadas para o ensino da língua materna.

Em outra etapa da pesquisa, representada pela análise das provas do SARESP, realizamos o levantamento das habilidades aferidas ao final do 2º e 3º anos do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, e confrontamos com a proposta pedagógica da escola particular. Ao constatarmos que as propostas pedagógicas das duas redes de ensino (estadual e particular) pautavam-se no ensino da língua materna a partir dos gêneros textuais, também realizamos o levantamento dos gêneros trabalhados nos três primeiros anos do ensino fundamental e, mais uma vez, comparamos com os textos utilizados na avaliação externa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A trajetória escolar no ensino fundamental, tem como um de seus objetivos, o “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1997). Sendo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) são um dos documentos de referência nos materiais analisados, nos reportamos também a eles e observamos que propõem a organização do trabalho com o componente de Língua Portuguesa considerando o desenvolvimento da língua oral e escrita e trazem os gêneros textuais como unidade de ensino.

A partir do momento em que a leitura e a escrita são reconhecidas processos simultâneos e complementares, consideramos que os gêneros textuais estarão presentes em todos os anos escolares, isto é, serão objetos de ensino, também, no processo de alfabetização (MONTEIRO, 2010).

Schneuwly e Dolz (2004) propuseram a organização dos gêneros textuais em cinco grupos, de acordo com as capacidades linguísticas globais: textos expositivos, narrativos, argumentativos, descriptivos e relatórios. É a partir desta proposta que organizamos a análise dos gêneros textuais apresentados no material didático da rede particular e nas provas do SARESP, nas edições de 2013 e 2014.

As provas de Língua Portuguesa do SARESP, do 2º e 3º anos do ensino fundamental, realizadas em 2013 e 2014, apresentaram os mesmos gêneros textuais em suas questões: lista, cantiga, conto, texto informativo e fábula. Ao analisarmos o material didático da rede particular, que participava do SARESP por meio de adesão, observamos que tais gêneros apresentados e avaliados na prova, já são desenvolvidos desde o 1º ano, o que nos leva a pressupor que os alunos já deveriam ter condições de identificar e produzir tais textos.

Porém, os resultados de um ano para o outro demonstram um aumento nos níveis de desempenho básico e pleno e, consequentemente, uma queda significativa no nível avançado, o qual apresentava uma porcentagem satisfatória (mais da metade dos estudantes encontrava-se nesse nível de desempenho). Podemos verificar tais

resultados na tabela 1.

Níveis de desempenho	Edição 2013	Edição 2014
Insuficiente	0	0
Básico	9,4	25,8
Pleno	21,9	64,5
Avançado	68,8	9,7

Tabela 1 - Resultado dos níveis de desempenho dos alunos da rede particular do 2º ano do ensino fundamental no componente de Língua Portuguesa

Fonte: Boletim da Escola (VUNESP, 2014; 2015) - organizado pelas pesquisadoras

Nos Relatórios Pedagógicos encontramos a descrição dos níveis de desempenho e aqui, selecionamos as habilidades que se referem à produção textual. Estes resultados revelam que no ano de 2013, 68,8% das crianças reescreviam “trecho de história conhecida, garantindo a presença da maioria dos acontecimentos narrados” (SÃO PAULO, 2014, p.18), mas, em 2014, essa porcentagem caiu significativamente para 9,7%. O nível pleno apresentou um grande crescimento, o que nos leva a concluir que houve um declínio no desempenho dos estudantes.

Poderíamos, numa primeira análise, considerar o resultado satisfatório, já que neste nível as crianças “(...) reescrevem trecho de uma história conhecida, garantindo a presença de mais da metade dos acontecimentos narrados” (SÃO PAULO, 2014, p. 18), mas há que se enfatizar que as matrizes de referência do SARESP “representam um recorte dos conteúdos do currículo e também privilegiam algumas competências e habilidades a eles associados” (SÃO PAULO, 2009, p. 14). Desta forma questionamos se o resultado, baseado num recorte dos conteúdos, é realmente satisfatório quando se pensa e almeja a efetivação de determinados conhecimentos nesta faixa etária.

Sendo, assim, verificamos com essa diferença de resultados, com a análise dos materiais didáticos e entrevistas realizadas, que o processo de alfabetização está diluído na prática de leitura dos diversos textos. Observamos que não há nos materiais didáticos, nem nas orientações pedagógicas atividades que ensinem a especificidade do sistema alfabetético. Aqui, consideramos de fundamental importância, conforme os estudos, por exemplo, de Monteiro (2010) e Soares (2016), o papel de um profissional que contribua na formação do docente alfabetizador, para que ele possa promover a aprendizagem do sistema de escrita alfabetética com os gêneros textuais.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), considera a “centralidade do texto como unidade de trabalho” (p 65). Enfatiza que

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens (BRASIL, 2017, p. 65).

Compreendemos também neste documento, que o trabalho com a diversidade de gêneros textuais e as situações significativas de produção textual ainda sejam o ponto de partida do planejamento no componente curricular da Língua Portuguesa, em todos os anos escolares. A BNCC enfatiza que nos dois primeiros anos do ensino fundamental

“[...] o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2017, p. 61).

Dessa forma, fica evidente a grande responsabilidade que um docente, atuante nos anos iniciais, carrega em sua função. Assim, consideramos que seja inadmissível a continuidade de uma formação deficiente, em que não colabore para essa rede contínua de aprendizados (formador, coordenador, professor e alunos).

A equipe do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE, 2004) da Faculdade de Educação da UFMG, em parceria com as professoras alfabetizadoras da rede pública escolar, organizou uma coleção com orientações sobre o ciclo inicial da alfabetização e apresentaram em um de seus cadernos, as capacidades linguísticas a serem desenvolvidas nas crianças nas situações escolares:

- Compreensão e valorização da cultura escrita
- Apropriação do sistema de escrita
- Leitura
- Produção escrita
- Desenvolvimento da oralidade

Tais capacidades linguísticas, as quais trabalhadas e desenvolvidas simultaneamente, quando de conhecimento do professor alfabetizador e objeto de reflexão do formador, inevitavelmente culminará no planejamento de atividades que promovam o desenvolvimento das capacidades linguísticas e consequentemente, na qualidade de ensino. Para avaliar, planejar e orientar é preciso saber onde se quer e onde se pode chegar com as crianças.

Não estamos almejando salas com 100% dos estudantes classificados no nível de desempenho avançado, mas almejamos um processo de aquisição da leitura e da escrita em que a criança esteja em contato constante e diversificado com os gêneros textuais, sem suprimir o ensino da técnica da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do SARESP demonstraram que a metodologia utilizada no ensino da língua materna da rede particular de ensino pesquisada, dilui o processo de aquisição do sistema de escrita no trabalho com a diversidade textual.

Acreditamos que seja de extrema importância o conhecimento de diferentes textos e suas funções sociais, porém, quando se trata do ciclo de alfabetização, devemos considerar que, por ser o período de consolidação de aquisição do sistema de escrita, há que se proporcionar situações de aprendizagem específicas desta: diferenças entre letras, desenho e números, relação do som com a grafia, orientação da escrita e da leitura - da esquerda para a direita, de cima para baixo, frente e verso (CEALE, 2004). Não podemos perpetuar a crença de que o simples fato de estarem imersas num mundo textual, fará com que a criança, por si, descubra tais conteúdos. É preciso promover situações de aprendizagem intencionais, sistematicamente.

Outro fator de reflexão a partir dos resultados desta avaliação externa, é o que diz respeito à formação docente. Considerando que um dos objetivos da avaliação externa seja diagnosticar a qualidade de ensino, nos perguntamos qual seria o próximo passo. Sugerimos a utilização dos resultados, das análises pedagógicas, das descrições dos níveis de desempenho, como instrumentos de reflexão das estratégias pedagógicas utilizadas (ou a serem utilizadas) no processo de alfabetização, aliadas aos conteúdos específicos desta etapa escolar.

Acreditamos que uma formação docente continuada, pautada nas “situações problemáticas” (IMBERNÓN, 2010) do próprio grupo de profissionais e estudantes, contribua para a qualidade de ensino, pois, quando o professor conhece o processo de aprendizagem e os conteúdos intrínsecos do ensino da língua materna, conduzirá o cenário pedagógico em sua sala de aula com melhores condições de acertos e promoções de aprendizagem, considerando as mudanças das bases curriculares oficiais.

*MACHADO, K.; MONTEIRO, M. I. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, como indicativo das lacunas no processo de alfabetização em uma escola particular. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 2017.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 5 de set. 2015.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEB, 1997.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Repensando a atuação profissional e a formação de professores. In **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 abr.17.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – educação é a base**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em 22 jul. 2018.

CEALE. **Secretaria de Estado de Educação. Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização**. Caderno 2. Belo Horizonte, 2004.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2014.

MACHADO, K. **O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o ensino da Língua materna em uma rede particular**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

MACHADO, K.; MONTEIRO, M. I. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, como indicativo das lacunas no processo de alfabetização em uma escola particular. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, VI, 2017. **Anais do VI Congresso Brasileiro de Educação: v. 4 “Educação e formação humana: práxis e transformação social: pesquisas concluídas”**. UNESP: Bauru, 2017. Disponível em: <http://www.cbe-unesp.com.br/2017/pages/anais_cbe_v02.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. Matrizes de referência para a avaliação SARESP: documento básico/Secretaria da Educação: coordenação geral, Maria Inês Fini – São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Relatório dos estudos do SARESP/Língua Portuguesa/2013**. – São Paulo: SEE, 2014.

Soares, M. **Alfabetização: A Questão Dos Métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERITÁRIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO DA UNESP RIO CLARO E O PEJA

André Luís Messetti Christofoletti

Instituição Metodista de Educação

Ribeirão Preto – SP

Flávia Priscila Ventura

ETEC Domingos Minicucci Filho

Botucatu – SP

Training, Geography, Youth and Adult Education.

1 | INTRODUÇÃO

A Geografia como uma Ciência, está presente na formação escolar brasileira em forma de disciplina no currículo básico desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até os últimos anos do Ensino Médio. Hoje estamos em um período de turbulência curricular, consequência da inconsciência do cenário político atual.

Pensando a formação inicial do professor de Geografia como a responsável pelos primeiros contatos com as teorias e práticas, levantam-se as seguintes questões: Quais são as oportunidades de atuação prática que o aluno de licenciatura em Geografia pode desenvolver além daquilo que é proposto pelo Projeto Político Pedagógico (PPP)? Qual a contribuição da Extensão Universitária voltada à educação na formação do licenciado em Geografia?

Devido às particularidades de cada PPP, cada graduação prepara este futuro professor de Geografia de uma maneira diferente. Para este estudo utilizamos como exemplo o tradicional curso de Geografia da UNESP de Rio Claro.

No atual PPP a atual grade curricular é composta por três estágios obrigatórios a

RESUMO: O artigo busca apresentar potencialidades da Extensão Universitária na formação inicial de professores em Geografia, com destaque para o Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Unesp - Campus de Rio Claro como local do exercício da prática docente que oportuniza a prática e reflexão da teoria vista nas DISCIPLINAS DE EDUCAÇÃO QUE COMPÕE O CURSO DE GRADUAÇÃO.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão Universitária, Formação de Professores, Geografia, Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT: The article seeks to present the potential of the University Extension in the initial formation of teachers in Geography, with focus for the Project for Youth and Adult Education, on the Unesp - Rio Claro Campus, as a place for the practice of teaching. That allows practice and reflection of the theory seen in the disciplines of EDUCATION THAT MAKE UP THE GEOPHAPHY COURSE.

KEYWORDS: University Extension, Teacher

serem desenvolvidos em espaços escolares com acompanhamento de um professor responsável, um a cada semestre, além das disciplinas voltadas inteiramente para a licenciatura: Didática; Introdução aos Estudos em Educação; Teorias e Atividades no Ensino de Geografia; Libras; Psicologia do Desenvolvimento; Fundamentos de Prática de Ensino; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I; Cartografia Escolar e Inclusiva; Abordagens Teóricas, Planejamento e Acompanhamento de Práticas de Geografia Escolar I; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II; Psicologia da Aprendizagem; Abordagens Teóricas, Planejamento e Acompanhamento de Práticas em Geografia Escolar II; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado III; Metodologia do Trabalho de Campo e Ensino de Geografia, Política Educacional Brasileira. Além desse conjunto de disciplinas voltadas inteiramente para a Licenciatura, atentamos outras atividades que ocorrem no campus que podem potencializar a formação do futuro professor de Geografia. (UNESP, 2015)

Uma dessas atividades é o projeto de Extensão Universitária de Educação de Adultos (PEJA) que procuramos refletir sobre sua contribuição, entendendo-o como local do exercício da prática docente, que oportuniza a reflexão da teoria vista nas disciplinas de Educação que compõe o curso de graduação. Para tanto, cabe esclarecer nosso entendimento de educação não-formal, possibilitado pelo referido projeto e de Extensão Universitária.

2 | EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

No Brasil a extensão é parte indissociável da universidade, junto com o ensino e a pesquisa, segundo o Art 207º da Constituição Federal de 1988, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Desta maneira, a Extensão faz parte da Universidade, porém o modo de como entendemos e fazemos Extensão Universitária traz resultados diferentes para os sujeitos envolvidos. Entendemos como sujeitos da Extensão: comunidade; graduandos; pós-graduandos e professores universitários.

Paulo Freire, em seu livro Extensão ou Comunicação? (2006), realiza severas críticas à extensão sem diálogo, mecânica, acrítica, imposta e domesticadora, uma extensão que julga que a Universidade é detentora do saber e passa este modo de pensar universitário como único a ser valorizado, que muitas vezes desmerece os saberes populares.

Desde 2006, o Ministério da Educação determinou que a Extensão Universitária é compreendida por três aspectos:

- a) processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa, de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade;

b) via de mão dupla, com livre trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará na sociedade a oportunidade da prática de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, professores e estudantes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, fará ampliar e elevar o nível do conhecimento anterior;

c) interação da universidade com a sociedade, com as comunidades externas e em suas mais diferentes formas de organização, que estabelece uma troca de saberes acadêmico e popular, possibilitando a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade nacional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. (Brasil 2006 apud Calderón p. 26 2011)

Em 2014 o Ministério de Educação (MEC), lançou o edital do Programa de Extensão Universitária (ProxExt), que visa incentivar a atividade de Extensão Universitária, e neste documento há uma definição de Extensão:

Entende-se como Extensão o processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, mediados por alunos de graduação orientados por um ou mais professores, dentro do princípio constitucional da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa. (BRASIL 2014, p. 2)

De acordo com essa perspectiva temos Araújo (2011) que define Extensão Universitária como aquela que,

[...] promove uma troca de saberes entre a Universidade e a sociedade, uma vez que busca nessa sociedade os problemas eminentes e as soluções que a população emprega diante deles e ao retornar à Universidade deve promover sua retroalimentação para novos conhecimentos e pesquisas, com vistas a colaborar na solução das dificuldades, participando efetivamente da realidade social. (ARAÚJO, 2011, p. 7)

Ainda nesta perspectiva, observamos que Extensão Universitária deve realizar uma troca de saberes, não sendo uma imposição de uma cultura acadêmica para a sociedade. Em consonância com este pensamento, pode-se destacar as observações de Camargo (2012)

Particularmente o campo da extensão universitária é fértil, lócus de infindáveis investigações, espaço de interlocução privilegiado entre aqueles que por ali transitam: profissionais, professores, e professores em formação. (CAMARGO, 2012, p. 67)

Dos vários caminhos que a Universidade permite seguir, a Extensão Universitária é o mais propício para a atuação do graduando em espaços de educação não-formal, sendo uma oportunidade de adquirir mais experiência na prática docente antes do início formal na profissão. Deste modo, voltamos Paulo Freire, para entender o que ele define por *práxis*

Práxis na qual a ação e reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe.

Assim observamos na fala de Paulo Freire que a *práxis* é a chave da Extensão, ação e reflexão, em um só movimento. Na Extensão, “via de mão dupla”, tanto os educandos, quanto os professores em formação, aprendem pela relação de igualdade estabelecida. E a Extensão Universitária “PEJA: Práticas e Desafios”, entra justamente nesse contexto.

3 | O PEJA

O PEJA nasceu de uma conjuntura de vários campi da UNESP em 2000 e é implementado em 2001, como um projeto de extensão institucional. Atualmente ele acontece em sete Campi, cada unidade com a sua especificidade, porém com diretrizes conjuntas, são elas:

- Inclusão de jovens e adultos não-alfabetizados, das comunidades interna e externa dos “campi”, no processo regular de ensino e aprendizagem;
- auxílio para cada jovem e adulto a desenvolver o seu potencial enquanto pessoa e cidadão participante da sua comunidade social, da sociedade brasileira e do mundo;
- atendimento às necessidades básicas de ensino e aprendizagem de cada um dos alfabetizandos;
- sustentação do processo de inclusão desses alfabetizandos no ensino e aprendizagem regulares;
- geração de novos conhecimentos a respeito da aquisição da leitura e escrita por jovens e adultos em fase de alfabetização;
- sugestão de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos – EJA (SÃO PAULO, 2012, p.63)

Assim os alunos dos cursos de graduação em licenciaturas podem atuar em classes de educação de jovens e adultos efetivando práticas investigativas e pedagógicas. Em todos os Campi há um professor doutor, que atua na área de Educação, coordenando o projeto. Além dos licenciandos em Geografia, o PEJA-Rio Claro, recebe ou já recebeu futuros professores dos cursos de: Pedagogia; Física; Educação Física; Biologia e Matemática. O que permite o desenvolvimento de projetos coletivos e interdisciplinares.

Para a Geografia e para o graduando em Geografia o PEJA oportuniza o contato com conhecimentos e saberes que jovens e adultos trazem para os momentos de encontro. O PEJA de Rio Claro contemplava em 2014 três turmas: Bonsucesso, Comunidade e Informática.

As atividades da turma do “Bonsucesso” eram desenvolvidas duas vezes por semana, sendo duas horas por aula, em uma Organização Não Governamental (ONG)

localizada no bairro Bonsucesso em Rio Claro. Nela todas as pessoas envolvidas no projeto eram mulheres, que buscavam o desenvolvimento da leitura e escrita. O bairro é em sua essência constituído por migrantes nordestinos e do norte de Minas Gerais e possuem a taxa mais elevada de analfabetismo do município, segundo dados do IBGE (2010). A população é classificada como de baixa renda; sofre segregação social-espacial, pois a rodovia Washington Luiz separa o bairro do restante da cidade, que acaba sendo um obstáculo para as pessoas que ali residem. Este processo é evidente nas falas das educandas, pois mesmo morando na cidade de Rio Claro, elas não se sentem pertencentes à cidade. Quando existe a necessidade de realizar alguma atividade fora do bairro Bonsucesso, elas não se referiam como uma ida ao centro ou algum bairro. Elas mencionavam que iam para a “cidade”.

A turma intitulada “Comunidade” atendia a funcionários da UNESP e moradores do entorno. Os encontros eram realizados dentro de uma sala da própria universidade, duas vezes por semana, sendo duas horas por aula. A maioria dos educandos eram mulheres letradas que por alguma razão no passado pararam de estudar. Elas queriam continuar os estudos, mesmo que não fosse para adquirir um diploma.

A turma da “Informática” era realizada apenas uma vez por semana, participavam desta turma funcionários da UNESP e moradores do entorno. As atividades têm duração de duas horas, em um laboratório computacional na UNESP, o objetivo destas atividades era de aumentar a capacidade de manuseio das tecnologias informacionais, conforme a necessidade e pedidos dos educandos.

4 | METODOLOGIA DAS ATIVIDADES NO PEJA

A metodologia que é utilizada no PEJA é, por todas as razões acima descritas, diferente da educação formal. Por isso se insere na educação não-formal, pois existe a possibilidade de ser um espaço mais maleável, no sentido de poder ser mais abrangente com a metodologia. Adotamos como educação não-formal a definição de Maria da Glória Gohn (2009):

A educação não-formal é uma área da que o senso comum e a mídia usualmente não vêem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis. A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política do direitos do indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio de aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas de capacitação os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor.(Gohn, 2009 p.31)

Em cada encontro realizado foi possível compreender um pouco mais sobre o trabalho docente, pois cada encontro se configura de forma diferente, seja em seja

conteúdo, forma ou objetivo. E as dificuldades da docência surgem, desde o obstáculo da comunicação, até o preparo do plano de aula. E essas adversidades nos fazem recorrer as diferentes fontes para superá-las, como livros, revisão das disciplinas já vistas durante a graduação, conversas com os professores da licenciatura e troca de informações com a coordenadora e os outros educadores do PEJA.

O educador no PEJA é determinado a estar presente no projeto, a preparar uma boa aula, a participar de grupos de estudos e congressos e a escrever sobre aquilo que é feito, não somente pelos coordenadores do projeto, mas também pelos educandos, pelos seus companheiros educadores e ele aprende a ter certa exigência consigo mesmo, pois a docência também exige reflexão Freire (2011). Por mais que na teoria isso seja lido e debatido, é somente na prática que você entende o valor da reflexão.

Os encontros com os educandos requerem preparação e organização por parte dos educadores, por isso os encontros semanais, cursos de formação e participação em congressos são muito valorizados. Além disso, as experiências dos encontros realizados são coletadas e transcritas em um caderno de registro para reflexões futuras.

As atividades envolvendo os educandos são voltadas para um cunho crítico, envolvendo o cotidiano e a história dos educandos, fazendo-os refletirem sobre as atividades feitas, um exemplo foi o trabalho realizado com a escrita de cartas, na qual os educandos escreveram cartas para pessoas que não viam há muito tempo. Trabalhando assim a escrita e a leitura, além da memória afetiva e da visão crítica do caminho em que seguiram e seguem.

Durante as aulas a troca de saberes entre educador e educando é muito valorizada. A educação libertadora que Paulo Freire constrói é de extrema importância para o entendimento da prática docente no PEJA.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação deve fazer parte da extensão. É impossível negar que estar em contato com os educandos e educadores, em preparar aulas, estar presente e atuante em grupos de discussão e de formação e refletir sobre os trabalhos feitos, não tenha efeito benéfico na formação de um educador. Isso por si só já justificaria relevância na formação de um futuro docente.

E para os futuros docentes há um agama de variedades de potencialidade na formação, especificando para o futuro professor de Geografia, devemos nos atentar não somente nas atividades geográficas realizadas durante os encontros, mas também nas questões políticas e sociais em que o projeto, os educandos e os educadores estão envolvidos. Podemos citar como partes fundamentais na formação do licenciando em Geografia:

- Estudo do Espaço Geográfico, do presente e do passado dos educandos, que engloba a utilização dos quatro conceitos básicos da Geografia: Lugar, Paisagem, Território e Região dentro do contexto educativo;
- O estudo do Lugar, do Território, da Paisagem e da Região para e com o morador daquela localidade;
- Laços afetivos com que as pessoas desenvolvem com os Lugares por onde estão e onde passaram;
- As diferenças climáticas, da fauna e flora pelas diferentes Regiões por onde passaram;
- A construção e noção de Poder dentro dos Territórios por onde estiveram;
- A mudança de Paisagem nas histórias dos Migrantes, a trajetória deles e o momento de vida deles agora;
- A cartografia do Migrante, com a utilização de mapas e ferramentas tecnológicos é possível construir com o educando um mapa por onde a vida deste passou e se passa.

Concluímos então que cabe ao graduando não só realizar suas atividades acadêmicas previstas em PPP, mas também aprofundar na *práxis*, pois a experimentação faz parte da formação. No caso específico do PEJA, podemos ver um mundo de possibilidades para a melhoria na formação do futuro professor em geografia.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. A. M. **Extensão Universitária um laboratório social.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1366/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=26>. Acesso em: 14 jul. 2018.
- _____. Ministério de Educação. **Edital Proext 2015.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15149-edital-proext-2015&category_slug=fevereiro-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 19 de jul. 2016.
- CALDERÓN, A. I. Extensão Universitária: revisando conceitos e práticas institucionais. In _____. (Org.). **Extensão Universitária: uma questão em aberto.** São Paulo: Xamã, 2011. p. 23-38.
- CAMARGO, M. R. R. M. Uma aprendizagem... Modos de ler ou de como se faz uma escrita de si. In: CHALUH, L. N. (Org.). **Escola-Universidade: olhares e encontros na formação de professores.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. p. 67-76.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://metaavaliacao.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/15/3>>. Acesso em: 10 de jul. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143p.

_____, P. **Extensão ou Comunicação?**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1987.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994. 187 p. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

PONTUSCHKA, Nídia Nacid; PAGANELLI, Tomoko lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. 383 p.

RUA, João et al. **Para ensinar Geografia**: Contribuição para o trabalho com 1º e 2º graus. Rio de Janeiro: Acess Editora, 1993. 311 p.

SPOSITO, Marilia Pontes. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p.83-97, 07 dez. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/7065/4381>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PONTUSCHKA, Nídia Nacid; PAGANELLI, Tomoko lyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. 383 p.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Resolução Unesp-12, de 2-2-2012. Aprova o Regimento do Projeto Unesp de Educação de Jovens e Adultos – Peja – da Pró-Reitoria de Extensão Universitária – Proex. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo, São Paulo, 03 fev. 2012. Seção 1, v.122, n.23, p. 63. Disponível em: http://www.imprensaoficial.com.br/PortalDO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2012/executivo%2520secao%2520i/fevereiro/03/pag_0063_5HMTF7TR670ETe5JAC99CI74QAK.pdf&pagina=63&data=03/02/2012&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100063. Acesso em: 14 jul. 2018.

UNESP, Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia. Rio Claro, 2015. Disponível em: <<http://igce.rc.unesp.br/Home/Instituicao/DiretoriaTecnicaAcademica/graduacao/projeto-pedagogico-da-geografia---estrutura-de-2015.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2018.

RANÇOS E AVANÇOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESVELANDO O IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE

Márcia Beatriz Cerutti Müller

Universidade La Salle – PPG Educação
Canoas - RS

Denise Regina Quaresma da Silva

Universidade La Salle - Canoas - RS

Zuleika Leonora Schmidt Costa

Centro Universitário Cenecista de Osório - Osório
- RS
Osório - RS

RESUMO: Este capítulo problematiza a surdez na perspectiva de gênero e sexualidade pensada na formação docente. Essa formação será analisada a partir de diferenças culturais e da constituição do imaginário social das/os docentes. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório. O referencial teórico fundamenta-se nos pressupostos de diferentes autoras/es que discutem as temáticas. São eles: Castoriadis (1982); Louro (2014); Quaresma da Silva (2012); Skliar (2003). Ressaltamos a necessidade de pensar a formação de docentes como seres sociais, a partir de suas identidades, imersos num grupo cultural próprio e que se constituem profissionais através de suas experiências e percursos.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez, gênero e sexualidade. Imaginário social. Formação docente.

ABSTRACT: This chapter raises questions about deafness with a view on gender and sexuality thought on teacher education. This education shall be analysed as of cultural differences and constitution of the teachers' social imagery. It is a exploratory and bibliographic study. The theoretical frame is based on suppositions from different authors who discusses those topics. They are: Castoriadis (1982); Louro (2014); Quaresma da Silva (2012); Skliar (2003). We emphasize the need for thinking teachers' education as social beings, as of their identities, immersed on their own cultural group and that they are formed professionals through their paths and experiences.

KEYWORDS: Deafness, gender and sexuality. Social imagery. Teachers education.

1 | INTRODUÇÃO

Parte-se, neste estudo, de um entendimento que, a partir de meados dos anos 80, iniciou-se uma intensa demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas. A sexualidade, como um tema e fator constituinte do processo educativo, ocorreu somente nos anos 1980-2000; e a preocupação de órgãos públicos, as Secretarias de Educação das esferas municipal e estadual, também se

ocuparam em propor projetos de orientação sexual nas escolas. Isto se deu com o advento de alguns fatores que preocupavam educadores com relação às temáticas ligadas ao comportamento sexual de adolescentes, com o crescimento da gravidez das adolescentes e o aumento da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS). A princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar. (RIBEIRO, 2004).

Convém também ressaltar que, em relação a estas questões, os anos 70 e 80, muitas destas iniciativas, em que se abordavam as temáticas relativas à sexualidade, acabaram por alimentar uma visão conservadora de educação sexual – uma espécie de política sexual voltada a conter ameaças à família e ataques à normalidade heterossexual. (WEEKS, 1999, p.76). Conforme observa Louro (2004, p. 130), “as políticas curriculares são, então, alvo da atenção de setores conservadores, na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos”.

Em relação às demais temáticas em torno das sexualidades, das homossexualidades, bissexualidades e demais identidades e expressões de gênero, não são manifestações ou temáticas novas no espaço escolar. No entanto, no Brasil, só a partir da segunda metade dos anos de 1980, elas começaram a ser discutidas mais abertamente no interior de diversos espaços sociais – entre eles, a escola e a universidade (sobretudo nos programas de pós-graduação, a partir dos quais se constituíram núcleos de estudos e pesquisas sobre Gênero e a área de Estudos Gays e Lésbicos). Até então, nas escolas, quando os temas relativos à sexualidade apareciam no currículo, ficavam circunscritos às áreas de Ciências ou, eventualmente, à Educação Moral e Cívica que era uma disciplina adotada pelo Decreto-lei 869, de 12 de setembro de 1969, que vigorou de 1969 a 1986. (BRASIL, 1969).

A Constituição de 1988, (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, (BRASIL, 1990) são outros dois documentos fundamentais que embasam uma concepção moderna e democrática sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. Ressalta-se a Constituição Federal de 1988 que define, no seu artigo 5º, que todos são iguais perante a lei, sem distinções de qualquer natureza, não especificando, no entanto, o tema gênero e sexualidade. O ECA também não afirma os direitos em relação à sexualidade e à saúde sexual e reprodutiva, possuindo antes um caráter de proteção em relação à exploração da sexualidade pelo mundo adulto. (PIROTTA; PIROTTA, 1999).

Esta temática é destacada nas políticas públicas na área de gênero e sexualidade tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo MEC em 1988, cujo objetivo é incorporar no currículo de forma a compor um repertório articulado e aberto a novos temas entre eles: a Orientação Sexual, o Programa de Formação de Professores: Gênero e Diversidade na Escola, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.

No Brasil, a educação inclusiva está amparada na Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que assegura o direito à escola a todas as pessoas (brasileiras ou estrangeiras residentes no País), sem discriminar negativamente singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos. Também, a partir da promulgação da LDB 9394/96 questões referentes à formação de docentes foram cada vez mais alvo de discussões. (BRASIL, 1996).

Pensando em inclusão, muitas discussões problematizando a surdez e a educação de pessoas surdas vêm acontecendo nos últimos anos no Brasil. Neste estudo procuramos identificar pesquisas realizadas envolvendo as temáticas em questão através de uma busca sobre as abordagens dos estudos realizados num período delimitado de tempo, de 2007 a 2016, correspondendo, portanto, aos últimos dez anos de publicações disponíveis no *Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)*, <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Este capítulo tem como objetivo provocar reflexões sobre a surdez, na perspectiva de gênero e sexualidade, na formação docente. Pretende-se analisar a formação a partir das diferenças culturais e da constituição do imaginário social de docentes. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, resultante de discussões realizadas numa disciplina intitulada Gênero, subjetividade e formação docente ocorridas num Programa de Pós-Graduação em Educação no Rio Grande do Sul que utilizou como fontes teóricas as pesquisas, os livros e os artigos publicados.

O referencial teórico fundamenta-se nos pressupostos de autoras/es que discutem as temáticas referidas. São eles: Castoriadis, 1982; Louro, 2008, 2014; Quaresma da Silva, 2012; Skliar, 1997, 1999, 2003; Thoma, 2006, 2013. São autoras/es que contribuem com a discussão sobre a educação nos diferentes discursos, sobre o imaginário social, os mitos e as diferentes formas de narrar os sujeitos, problematizando as questões que envolvem a surdez, gênero e sexualidade e a formação docente. Acreditamos que as formas de narrar a surdez e os sujeitos surdos são produzidas a partir dos significados dados em cada momento da sua história.

2 | DISCURSOS SOCIAIS E ESTEREÓTIPOS

Encontramos, na antiguidade, o sacrifício de pessoas surdas em função de um padrão de normalidade e perfeição. Havia a crença de que tais pessoas não tinham capacidade cognitiva para adquirir uma linguagem e aprender. Foi um longo percurso, desde a eliminação até a possibilidade de serem educadas, ou instruídas. De acordo com Guarinello (2007, p.20), “A primeira alusão à possibilidade de instruir os surdos por meio da língua de sinais e da linguagem oral foi feita por Bartolo della Marca d’Ancona, escritor do século XIV”. Esse foi o início de reconhecimento de que estas pessoas poderiam tomar suas próprias decisões.

Pedro Ponce de León (séc. XVI), monge beneditino foi considerado o primeiro professor de surdos e ensinava crianças surdas, filhas de nobres, “[...] a fim de ser

reconhecidos como pessoas nos termos da lei e herdar os títulos e as propriedades da família, já que os mudos não tinham este direito". (GUARINELLO, 2007, p.21). Posteriormente Juan Pablo Bonet desenvolveu tais atividades reconhecendo a necessidade de ensinar os surdos individualmente, já evidenciada por seu antecessor, para evitar distrações. O ensino coletivo para alunos surdos, iniciou em Paris, quando por volta do ano de 1760 Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública.

No Brasil, o ensino de pessoas surdas iniciou em 1857 sob a influência do Instituto de Paris. A convite de Dom Pedro II, Ernest Huet, iniciou suas atividades como professor, nascendo assim, a primeira escola para surdos-mudos no Rio de Janeiro, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Olhando para a história, percebe-se as diferentes formas de representação sobre a surdez e os surdos. De acordo com Skliar (1997, p.115): "Os livros da psicologia da surdez definem os surdos como linguisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos". Ou seja, todos são olhados de forma coletiva, o que torna as discussões acerca dos discursos sociais sobre este grupo, fundamentais.

Em 1999, Skliar (1999) afirmava que até recentemente, os profissionais é que narravam, pensavam, construíam e julgavam os sujeitos da educação especial. Segundo este autor, tal prática "[...] serviu ao propósito institucional de fronteira de inclusão/exclusão, porém fracassou na compreensão e justificação de sua própria história, seus saberes, mediações e mecanismos de poder". O discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença, que [...] passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade". (SKLIAR, 1999, p. 19-21).

Atualmente, a surdez configura-se "[...] como um território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em modelos conceituais opostos", o modelo clínico centralizado na noção de deficiência X modelo socioantropológico, baseado na noção de diferença. "Trata-se, melhor dizendo, de um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que determinam". Segundo o autor, "Passar de naturalização da medicina à curiosidade da etnografia ao reconhecimento político da diferença, não é simplesmente, trocar uma roupa antiga por uma nova". (SKLIAR, 2003, p. 93). Desse modo, as representações não estão necessariamente separadas nas práticas discursivas e nos dispositivos pedagógicos.

Nesse sentido, Peluso e Villarino (2014, p.233) reiteram as palavras do autor citado anteriormente, quando, em seu texto apresentam um panorama geral da educação pública de surdos no Uruguai onde coexistem "la educación bilíngue y bicultural, por un lado; y el neo-oralismo bajo la metodología de integración e implante coclear, por el outro". Trata-se de posturas antagônicas e concepções opostas, pois numa visão bilíngue e bicultural, as pessoas surdas são percebidas a partir das suas particularidades linguísticas e culturais enquanto que, numa visão neo-oralista, são

vistas a partir da falta.

Olhar para a história oportuniza conhecer diferentes formas de narrar e educar pessoas surdas. Podemos incluir as diferentes maneiras de entender e representá-las no que se refere a gênero e sexualidade. Lebedeff (2010) afirma: “Falar de sexualidade não é tarefa fácil, principalmente por se tratar de um assunto impregnado tanto por simbologias (muitas vezes inconscientes), quanto por valores culturais (conscientes ou não)”. Segundo esta autora, geralmente a sexualidade é trabalhada apenas como uma questão biológica e a literatura apresenta a visão ambígua sobre a sexualidade das pessoas com deficiência. Para muitos, a pessoa com deficiência é assexuada, comparada a uma criança e outros as percebem como hipersexuada, mas sem afetividade.

A história relata que desde o início da educação de surdos no Brasil, alunas surdas foram discriminadas quando o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, fundado em 1856, deixou de recebê-las em 1868, devido à possível promiscuidade. Somente em 1932 as meninas retornaram à escola. Havia o entendimento de que meninas não educadas não seriam problema, meninos sim. Segundo Klein e Formozo (2007), as surdas são discriminadas no mercado de trabalho em geral, contudo, “[...] são a maioria no professorado, o que é uma consequência da feminização do trabalho docente”. A crença na vocação contribui para justificar tal escolha.

Os educadores e educadoras aceitaram e expressaram o conceito de vocação, segundo Bruschini e Amado (1998, p.7, *apud* SANTOS, 2008, p.3), “[...] a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas”. Sob o argumento de que as pessoas tinham “[...] aptidões e tendências inatas” para determinadas áreas, “[...] o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente”. Ressaltamos que as relações de gênero são produzidas e estabelecidas de acordo com as concepções vigentes na sociedade que esta constrói os papéis e representações acerca do que é ser mulher e o que é ser homem. No entender de Scott (1995),

Cuando planteo la existencia de creencias sobre género y sexualidad me coloco en una comprensión cultural de las diferencias entre hombres y mujeres, interpretando el género como “un elemento constitutivo de relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos y como una forma primaria de dar significado a las relaciones de poder”. (SCOTT, 1995, p. 86).

Butler (2010) afirma que as feminidades e as masculinidades são ensinadas, produzidas, construídas. Quaresma da Silva (2012) reitera que são “[...] inventadas y ordenadas como resultado de desiguales relaciones de poder que tienen lugar en una determinada sociedad, y están marcadas por las particularidades del contexto histórico cultural donde ellas emergen”. Enfatizamos que feminidades e masculinidades formam um conjunto de significados e comportamentos atravessados por marcas de identidade.

Desta forma, refletir sobre a formação docente, conhecer suas crenças/representações em relação à surdez e aos sujeitos surdos, gênero e sexualidade torna-se relevante, visto que podem constituir-se como verdades que impactam na educação e nas práticas educativas. Vivemos numa sociedade plural e buscamos uma sociedade onde as relações viabilizem a valorização, o reconhecimento das diferenças, o acolhimento de todos os sujeitos e a cultura da paz. Uma diversidade de textos legais postula estas questões no Brasil.

Destacamos entre os textos, documentos tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição Federal (1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, (1997) e o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014).

Entretanto, acreditamos que não basta existirem textos legais e reguladores. É preciso haver conhecimento e conscientização das pessoas. Faz-se necessária a ruptura com estereótipos existentes que apenas levam a uma “comodidade cognitiva” sem reflexão crítica sobre o tema. Percebe-se que facilmente criam-se estereótipos em relação à surdez, e estes “estereótipos dão origem ao estigma que vem sinalizar suspeita de ódio e intolerância dirigidos a determinado grupo, inviabilizando sua inclusão social”. (QUARESMA DA SILVA; MELLO, 2008).

Diante de situações cotidianamente vivenciadas nas escolas, questionamos quais discursos vêm influenciando o imaginário social das/os docentes e quais as implicações destes discursos nas práticas pedagógicas? Como as/os docentes vivenciam sua práxis e como veem os sujeitos surdos, especialmente em relação a gênero e sexualidade? Castoriadis (1982, p. 94), afirma: “Chamamos de práxis este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia”.

Percebemos, na história das pessoas surdas que muitos discursos foram construídos e não raro, ainda hoje se ouve: “os surdos são assim”, “surdo pode”, “surdo não pode”. Os discursos e o desconhecimento sobre a área, faz com que estereótipos sejam criados e mantidos. Assim, é importante ressaltar que a surdez não pressupõe uma identidade única. Desta forma, entendemos que problematizar os conhecimentos acerca da surdez, especialmente em relação a gênero e sexualidade é pertinente num estudo e esse foi o nosso desafio. Quaresma da Silva (2012) afirma que “las creencias y valores asociados a los modos de ser hombres y mujeres permean las prácticas de educación sexual y determinan la forma en la que son descritas diversas identidades”. Assim como as marcas que são dadas às pessoas consideradas fora de uma norma social preexistente podem deixá-las às margens de uma cultura dominante.

Para Louro (2013, p.44), “Novas’ identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla,

desarmoniosa, descontínua". A autora fala da necessidade de sair do centro, de reconhecer as diferenças existentes. Contudo, afastar-se de um padrão significa buscar o desvio e tornar-se excêntrico. Já ficar no centro significa ficar em lugar confortável. Postula que as produções da cultura construídas fora do centro assumem um caráter de "diferenças", algumas vezes excluídas dos currículos, em outras, ocupando um lugar de exótico. Entretanto, tal situação mantém um lugar especial para as identidades "marcadas". Modificar essa situação seria possível se fossem consideradas as formas como as diferenças são produzidas e nomeadas a partir do interior de uma cultura e demarcando fronteiras. (LOURO, 2013, p.44 – grifos da autora).

Importante refletir sobre uma "mudança epistemológica", nos discursos e nas representações que atribuem o significado de diferente aos corpos e às identidades, traduzindo em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e, muitas vezes, assumidas por eles. Louro (2013) ressalta que educadoras/es precisam "[...] saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos [...], quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos [...]", além disso, "[...] que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui". (LOURO, 2013, p. 49). Nesse sentido, a diferença se constitui numa relação e não pode ser eliminada, ela é uma produção social e relacional, é múltipla, está em ação e é provisória. Diante do exposto, refletir sobre a formação docente e sobre o imaginário social que pode estar permeado por 'verdades' nos espaços escolares e nos diferentes espaços da sociedade, é urgente.

3 | O IMAGINÁRIO SOCIAL E A DOCÊNCIA

Ao refletirmos sobre relações de aprendizagem, precisamos lembrar dos medos, dos preconceitos, dos mitos que as pessoas têm acerca das diferenças. Os mitos, no entender de Eliade (1994, p. 11) são "[...] uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares". Os mitos carregam algo oculto, ocupam um lugar num momento em que não há uma definição, se não questionados tornam-se verdades nos espaços onde circulam.

Sabemos que a evolução de seres humanos se dá em função das relações estabelecidas e a partir da maneira como se organizam. Portanto, refletir sobre essas relações e sobre os sujeitos envolvidos é pertinente pois os mitos são gerados nas interações. O sujeito traz consigo sua cultura porque é constituído dentro de um contexto sociocultural. Desta forma, o sujeito sóciohistórico, é constituído e constituinte de relações sociais.

Os estudos sobre o imaginário social apoiados em Castoriadis referem-se a um sistema de significações que toda e qualquer sociedade possui, ou seja, refere-se à dimensão simbólica, pois o Imaginário utiliza-se do simbólico para se

manifestar, traduzindo as crenças e os mitos que as pessoas e as sociedades têm. Este autor afirma ainda: “[...] tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele”. (CASTORIADIS, 1982, p. 142).

Nessa perspectiva, compreender o imaginário social das/os docentes permitirá conhecermos quais os seus entendimentos acerca da surdez e dos sujeitos surdos, de gênero e sexualidade e a partir daí pensar numa formação, quem sabe, mais efetiva. Gatti (2003, p.196 apud Scoz, 2012, p.47), contribui ao afirmar que: “É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, [...]”, além disso, pertencem a um grupo onde partilham uma cultura, de onde vêm seus conhecimentos, seus valores e suas atitudes.

4 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório articulado a partir dos Estudos Surdos, Estudos Culturais e Estudos de Gênero. O referencial teórico fundamenta-se nos pressupostos de autoras/es que discutem as temáticas, especialmente: Castoriadis, (1982); Louro (2008, 2014); Quaresma da Silva (2012) e Skliar (1997, 1999, 2003). São autoras/es que contribuem com a discussão sobre a educação e seus diferentes discursos com foco: no imaginário social, nos mitos e nas diferentes formas de narrar os sujeitos. Questionamos quais os discursos que vêm influenciando o imaginário social das/os docentes e quais as implicações destes nas práticas pedagógicas. Buscou-se compreender, ainda, a forma como as/os docentes vivenciam sua práxis e percebem os sujeitos surdos, especialmente em relação a gênero e sexualidade. Estabelecemos um diálogo com autores e pesquisas existentes no campo da surdez.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Procuramos estabelecer um diálogo com outras pesquisas existentes no campo da surdez, que vem problematizando a educação de surdos em relação às representações sociais da surdez e da docência especialmente no que se refere a gênero e sexualidade. Ressaltamos que poucos estudos foram encontrados nesta área. No período pesquisado (2007 – 2016), encontramos 24 registros com o descritor surdez e sexualidade e 10, com surdez e gênero e sexualidade, totalizando 34 produções científicas distribuídas entre Mestrado e Doutorado em todas as áreas. Destas, descartamos 28 publicações seja pela repetição de pesquisas entre os dois descritores ou, no mesmo descritor, ou ainda, por a temática abordada não

corresponder ao estudo proposto. Destacamos que este estudo ocorre a partir da articulação dos Estudos Surdos, Estudos Culturais e Estudos de Gênero e sexualidade e, a aproximação se dá através do entendimento cultural entre estes campos temáticos o que, intensifica as possibilidades de aprofundar estudos sobre a formação docente para a educação de surdos contemplando a diversidade e a diferença existente no cotidiano escolar e social.

Entre os textos legais citados, destacamos o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13005/2014 - PNE/2014, que apresenta diretrizes, estabelece metas e estratégias para a educação. Elencamos, entre as diretrizes, especialmente a III e a IX que tratam respectivamente: da “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e da “valorização dos (as) profissionais da educação”.

Articulamos estas duas diretrizes na tentativa de tecer reflexões acerca dos sujeitos envolvidos nas relações que existem e/ou necessariamente precisam existir em uma sociedade que se diz “ser para todos”. Entendemos o docente como um ser social inserido em um contexto histórico, com seus imaginários, suas conexões estabelecidas nas práticas pedagógicas e as possíveis rupturas que podem levar a ressignificação de seus saberes. Portanto, pensar em educação para todos, em igualdade de oportunidades é, antes de tudo, estar aberto para o novo, reconhecer e respeitar as diferenças, romper paradigmas, é desacomodar-se e disponibilizar-se para novas demandas.

O PNE, em sua diretriz III, trata da superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Segundo Louro (2008), as noções de norma e diferença tornaram-se relevantes na contemporaneidade com uma reflexão sobre os seus significados. De acordo com esta autora, a norma é um princípio de comparação e está em toda parte e é capaz de naturalizar. Já a diferença, pode-se dizer que é um atributo e se constitui em uma relação. A diferença não preexiste nos corpos dos indivíduos, ela é atribuída quando relacionada a outro sujeito que é tomado como referência. Frequentemente, “[...] as marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais”. (LOURO, 2008). Estas inscrições adquirem significados no interior de uma cultura, podemos perceber então, que a diferença é produzida e ensinada.

Frente às situações que nos são apresentadas em relação à educação brasileira, se faz necessário refletirmos sobre formação docente. Muitos dos discursos das/os docentes que vinham até então sendo configurados como falta de formação, fizeram com que olhássemos mais atentamente sobre as questões que surgiam em nossa práxis. Sendo assim, passamos a refletir para além da referida formação e percebemos que é preciso entender, antes de tudo, as questões que estão postas no imaginário docente para, a partir daí, pensar na ressignificação dos seus saberes, para que vejam o “outro que é diferente” e que precisa ser reconhecido e respeitado

como tal. (Grifo nosso).

Ao abordar a Valorização dos (as) profissionais da educação, percebemos, a necessidade de investir na formação docente, não oferecendo somente conteúdos e informações, mas sobretudo pensando as/os docentes como um todo, com seus medos, preconceitos, mitos, crenças, afetividade enfim, é preciso pensar sujeito e subjetividade. De acordo com Scoz (2012, p. 47), “A natureza complexa do sujeito e da subjetividade tem sido pouco considerada na educação”. Nessa perspectiva, percebe-se a importância de estudar a constituição do sujeito sóciohistórico e o imaginário social, pois ao pensarmos as relações de aprendizagens, não podemos esquecer-nos de todos os medos, os preconceitos, os mitos que as pessoas têm acerca da diferença.

Diante das reflexões expostas, ressaltamos as considerações de Quaresma da Silva (2012) sobre examinar as práticas de educação sexual “con una perspectiva de genero en las instituciones escolares, significa desvelar lo que en ellas se enseña sobre como deben hombres e mujeres, [...]. Tais práticas em relação a abordar a sexualidade na escola, tão temidas e delegadas a outrem, ou por muitas vezes apagadas/silenciadas, independentemente dos discursos ou da intenção de ter uma disciplina que trate do assunto, pois [...] a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”. (LOURO, 2014, p.85 – grifo da autora). A formação docente deve ser adequada aos sujeitos surdos que, muitas vezes por não haver um processo comunicacional adequado ficam a margem, não recebem as informações necessárias no ambiente familiar e frequentemente não são abordadas tais temáticas na escola. O tema da sexualidade raramente é trabalhado na escola com surdos e quando o é, segue um percurso parecido com as demais escolas, abordando somente a dimensão biológica e preventiva, o que é relevante, mas não dá conta da sexualidade humana.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS RANÇOS E POSSIBILIDADES DE AVANÇOS...

Esta pesquisa nos oportunizou conhecer as produções científicas realizadas no período elencado. Constatamos algumas questões que nos inquietam e nos levam a refletir, como a pequena quantidade de pesquisas relacionadas a gênero, a sexualidade e a surdez, o que assinalamos como sendo os “ranços” e as resistências existentes neste campo.

Ressaltamos a importância dos estudos realizados para a educação de alunas/ os surdas/os, e percebemos como, em toda a história há discussões evidenciadas e discussões silenciadas. Além disso, vimos como a representação das/os surdas/os é modificada e como os projetos educacionais se alteram de acordo com as concepções acerca de tais pessoas.

Percebemos que nos últimos anos poucas pesquisas envolvendo gênero, sexualidade e surdez, foram realizadas e registradas na plataforma pesquisada.

Encontramos, pesquisas publicadas extremamente relevantes para a educação de surdos e compreendemos que muitas são as demandas e urgências que necessitam de cuidado, de compreensão e de estudos. Todavia, voltamos a lembrar, são fundamentais o conhecimento dos estudos de gênero e sexualidade. Nas pesquisas que realizamos até o momento, verificamos o quanto são escassas as discussões em relação a estas temáticas nas escolas, e quando abordadas, especialmente no que tange à sexualidade, remete a um conceito biologizante.

Relembrando a história abordada inicialmente, e os discursos que vem sendo construídos e/ou mantidos em relação às pessoas surdas é que nos levam a questionar e pesquisar sobre a sua educação e as demandas cotidianas. Propomos refletir sobre uma formação docente que julgamos necessária, com um olhar mais abrangente para pensar escolas, formação e informações, uma sociedade plural na e pela cultura da paz. Representam avanços neste campo deixar de negar as diferenças, possibilitar o acesso ao conhecimento, dar visibilidade e qualificar a formação docente para lidar com surdez e suas singularidades: isso pode dar sentido às demandas subjetivas de docentes.

Ressaltamos a necessidade de, ao pensar a formação docente, priorizar a visão destes, como seres sociais, com suas identidades, imersos em grupos com uma cultura própria e que através das experiências vividas em seus percursos de formação vão se constituindo profissionais. Acreditamos que uma sociedade inclusiva, uma sociedade para todos, pressupõe a formação de docentes a partir de um olhar para seus medos, mitos, crenças e desejos. Dar visibilidade aos sujeitos e qualificar a formação docente (re) visitando conceitos e discursos naturalizados em contextos históricos é um caminho a ser trilhado.

Desmistificar questões em relação à surdez, sexualidade e gênero como algo exclusivamente biológico e pensá-las a partir de construções culturais/sociais pode auxiliar as/os docentes a compreenderem o complexo sistema de valores e crenças que permeiam seus saberes na perspectiva das expressões de sexualidade. Para tanto, (re) tornamos ao início deste estudo quando ressaltamos a necessidade de romper com estereótipos pré-existentes para pensar o outro como alteridade, aquele que é diferente de si mesmo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 869**, de 12 de Setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

- _____. **Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, de 13 de julho de 1990.
- _____. **Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, de 26 de dezembro de 1996.
- _____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”.** (151-172). In: LOURO G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- ELIADE, M. **Mito e realidade.** Trad. Pola Civelli. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.
- GUARINELLO, A. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.
- KLEIN, M; FORMOZO, D. **Gênero e sexualidade.** (2007). Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/225/172>. Acesso em: 28 out. 2014.
- LEBEDEFF, T. **Surdez e sexualidade:** uma discussão sobre a necessidade de empoderamento linguístico e acesso à informação. (2010). Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/09_09_00_SURDEZ_E_SEXUALIDADE_UMA_DISCUSSAO_SOBRE_A_NECESSIDADE_DE_EMPODERAMENTO_LINGUISTICO_E_ACESSO_A_INFORMACAO.PDF. Acesso em: 28 out. 2014.
- LOURO, G. **Gênero, Sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v.19, n.2 (56) – maio/ago. 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.
- _____. Currículo, gênero e sexualidade: o normal, o diferente o excêntrico. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo. 9. ed, Petropolis, RJ: Vozes, 2013
- _____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- PELUSO, L; VILLARINO, S. **Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de primaria.** Disponível em: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/241/224>. Acesso em: 30 nov. 2017.
- PIROTTA, W. R. B.; PIROTTA, K. C. M. O adolescente e o direito à saúde após a Constituição de 1988. In: SCHOR, N.; MOTA, M. S. F. T.; BRANCO, V. C. (Org.). **Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento.** Brasília, DF: Ministério da Saúde: Secretaria de Políticas de Saúde, 1999.
- QUARESMA DA SILVA, D. **La producción de lo normal y lo anormal:** um estúdio sobre creencias de gênero y sexualidad entre docentes se escuelas municipales de Novo Hamburgo/ Brasil. Disponível em:
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185273102012000100008&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 27 out. 2014.
- QUARESMA DA SILVA, D.; MELLO, E. de. **Discurso e gênero:** uma discussão sobre modos de enunciar o feminino. Disponível em:

http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST54/Silva-Mello_54.pdf. Acesso em: 27 out. 2014.

RIBEIRO, P. R. M. (Org). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

SANTOS, E. **Profissão docente**: uma questão de gênero? Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST8/Elizabeth_Angela_dos_Santos_08.pdf. Acesso em: 02 dez. 2014.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 20 (2), 71-99, 1995

SCOZ, B. **Identidade e subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. 2, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SKLIAR, C. (Org.) **Educação e exclusão**: Abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 24 (1), jul/dez. 15-32, 1999.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA Shirley; VIZIM, Marli. (Org.). **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2003 (1^a reimpressão).

THOMA, A. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos tempos inclusivos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). **A Invenção da Surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

_____. Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. IN: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

Kathyá Maria Ayres de Godoy

Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes
São Paulo – São Paulo

Ivo Ribeiro de Sá

Universidade Municipal de São Caetano do Sul,
Programa de Pós-Graduação em Educação
São Caetano do Sul – São Paulo

partilha reflexiva sobre todos os registros do referido projeto. A metodologia pautou-se na pesquisa ação, o trabalho desenvolvido e a análise contou com estudos de Schön (1992, 2000) no que tange o professor reflexivo em busca de um novo saber docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Formação continuada, Profissional reflexivo, Arte, Dança.

RESUMO: Esse texto apresenta algumas reflexões realizadas por dois Grupos de Pesquisa a saber: Dança: Estética e Educação (GPDEE) ligado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA/UNESP) e Formação de Profissionais da Educação e Práticas Educativas (FPEPE) vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, sobre as ações desenvolvidas no projeto Poéticas da Dança na Educação Básica. O projeto visou a formação continuada em Arte/ Dança de professores da rede pública e privada do estado de São Paulo, e foi organizado em quatro etapas: a primeira que tratou da formação de tutores/formadores; a segunda que objetivou a formação professores/cursistas realizado pelos tutores/formadores; a terceira que se destinou a implantação de subprojetos de dança na escola aplicados pelos professores/ cursistas e quarta na qual houve a análise e

ABSTRACT: This text presents some reflections carried out by two research groups: Dance: Aesthetics and Education (GPDEE) linked to the Institute of Arts of the State University of São Paulo (IA / UNESP) and Training of Education Professionals and Educational Practices (FPEPE) linked to the Graduate Program in Education of the Municipal University of São Caetano do Sul - USCS, on the actions developed in the project Poetics of Dance in Basic Education. The project aimed at the continuous training in Art / Dance of teachers from the public and private network of the state of São Paulo, and was organized in four stages: the first that dealt with the formation of tutors / trainers; the second aimed at teacher / tutor training by tutors / trainers; the third was the implementation of dance subprojects in the school applied by teachers / students and fourth in which there was the analysis and reflective sharing of all the records of said projects. The

methodology was based on action research, the work developed and the analysis relied on studies by Schön (1992, 2000) regarding the reflective teacher in search of a new teaching knowledge.

KEYWORDS: Teacher training, Continuing education, Reflective professional, Art, Dance.

1 | INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada de professores tem sido foco de discussão e reflexão no âmbito dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Estado de São Paulo. Essa é uma das razões para abertura de Programas de Mestrado Profissional, cujas áreas de concentração e linhas de pesquisa destinam-se a produzir investigações acerca da melhoria das práticas pedagógicas voltadas para o contexto escolar.

Nesse texto apresentamos dois Grupos de Pesquisa certificados pelo CNPq, cujo interesse por esse tema tem fomentado a proposição de projetos de ação cultural e educativa com crianças, jovens e adultos, dentro do espaço educativo formal e em cursos oferecidos para professores da rede pública e privada da educação básica do Estado de São Paulo.

O Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE), é vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – IA/UNESP e desde 2006 tem desenvolvido projetos, que acontecem por meio de cursos de formação continuada em Educação, Arte e Dança. Algumas das ações desenvolvidas foram: o Projeto Formação Continuada de Professores do Município de Jundiaí (2006-2007); o Projeto Teia do Saber em Araraquara, Presidente Prudente e São José dos Campos (2006-2007); ações no Projeto Pedagogia Cidadã em Itaquaquecetuba (2006-2009); no Programa de Formação em Pedagogia UNESP/UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo (2011-2018). O GPDEE participa ainda da produção de materiais didáticos que auxiliam o professor a criar novas alternativas para trabalhar na prática com seus alunos e refletir sobre sua práxis pedagógica.

É o caso da elaboração do “Caderno de Formação em Artes do Projeto Pedagogia Cidadã” (2007) que apresenta artigos sobre Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, dos livros digitais “Dança Criança na Vida Real” (2008) e “Movimento e Cultura na Escola: Dança” (2010) e, o “Caderno de Formação de Professores: Conteúdos e Didática de Artes” (2011, 2018) para o curso de Pedagogia UNESP/UNIVESP.

Existe também um investimento na produção de DVDs documentários que registram o modo de pensar e atuar junto a formação como “Ações sobre o Projeto Poéticas da Dança na Educação Básica” (2013), elaboração do material didático Dança e Tecnologia Digital - Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para a 3^a série do Ensino Médio para professores da rede estadual paulista (2015-2016) e Atualização

Curricular da Cidade de São Paulo para o Ensino Fundamental na Área de Arte – dança (2017), dentre outros.

Esse percurso do grupo contribuiu para a construção de algumas premissas de trabalho, tais como valorizar o saber docente; partir da prática para estabelecer relações com os conhecimentos teóricos; proporcionar aos professores as mesmas vivências e procedimentos que utilizamos com as crianças; incentivar o conhecimento que o professor apresenta, e a partir disso, dialogar com os pressupostos do grupo.

Os pesquisadores do GPDEE advêm de diversas áreas como (Pedagogia, Arte, Filosofia, Psicologia, Educação Física, Antropologia, Dança, entre outras), são profissionais atuantes que tem em comum o trabalho com o corpo e o movimento expressivo, e o fato de a Educação, Arte e Dança fazer parte de suas vidas.

Então, o grupo tem como característica principal a atuação em rede, ou seja, existe um contato que irradia(a)ções, no sentido de propagá-las, não há subordinação de ideias, mas tramas que são tecidas a cada novo projeto, que sempre é multidisciplinar (MARTINS, 1998). Esse processo colaborativo pressupõe uma postura e atitude poética, ética e estética que transforma todos que participam do GPDEE.

Além da rede colaborativa o GPDEE trabalha ativamente com parceiros de outras IES como o Grupo de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação e Práticas Educativas (FPEPE) que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, e tem atuado com a formação inicial de professores no curso de Pedagogia e de Educação Física.

Tem promovido ações de formação contínua junto aos professores do município de São Caetano do Sul no CECAPE (Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação). Integra o Consórcio Intermunicipal do Grande ABC como membro da organização e da comissão científica do Congresso Intermunicipal de Educação do Grande ABCMRR (Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande da Serra) que são cidades circunvizinhas ao município de São Paulo e representam uma região importante para o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para Educação.

Os pesquisadores que integram o FPEPE pertencem as áreas de Pedagogia, Educação Física, Arte, Letras, Mídias Digitais e Psicologia o que possibilita o desenvolvimento de pesquisas multidisciplinares e variados olhares para a Educação e para as práticas pedagógicas. E nesse sentido, tem contribuído para Educação Básica da região do ABC uma vez que fomenta estudos no Programa de Mestrado Profissional em Educação.

Mas o que esses grupos possuem em comum?

Ambos fundamentam o saber docente advindo da práxis no contexto em que ela se insere. Dito isto, os grupos têm trabalhado na reflexão sobre tais ações que constituem um modo particular de pensar a pesquisa acadêmica. E para tanto, se valem da elaboração, desenvolvimento, aplicação e avaliação de projetos coletivos dos quais derivam as investigações individuais dos membros dos grupos. Acrescentamos que a

efetivação e difusão dessas pesquisas científicas se dá por meio das apresentações realizadas nos principais fóruns regionais, estaduais, nacionais e internacionais.

PRINCÍPIOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS

Ao elencarmos como eixo principal dos grupos de pesquisa o desenvolvimento de projetos coletivos, cabe apontar alguns caminhos que definimos para nosso percurso.

a) Entrelaçar prática e teoria, porque a ação é geradora da reflexão (SCHÖN, 2000), que se torna ação compartilhada entre os participantes, uma vez que é amparada por teorias. Esse ponto é importante, uma vez que existe um movimento dinâmico e continuado advindo essencialmente do fazer educativo, que não se separa do artístico como uma espiral (GODOY, 2013).

b) Sempre ter em vista a formação humana. Todos em processo de revitalização. Em cada ação, por menor ou mais pontual, integramos um todo. A rede se tece quando os elos se constroem. Aqui tratamos de form(a)ção - constituição, maneiras de olhar e se posicionar como sujeitos dessa experiência e ou facilitadores dessa experiência, na sociedade ou individualmente (ANTUNES, 2010).

c) Compartilhar ideias. Mesmo que sejam gestadas por uma pessoa (com reconhecimento da autoria), é no coletivo que florescem. Essa troca amplia ao mesmo tempo que direciona e foca no objeto a ação empreendida. Por essa razão é que esse trabalho é colaborativo.

d) Materializar objetivos. Esse é o ponto central de se trabalhar com projetos. Existe a intenção de se fazer algo. Traçamos um caminho, há uma meta a ser alcançada. Mas esse trilhar traz surpresas desde que estejamos dispostos a perceber o entorno. Então é por meio desse andar que surgem os acontecimentos. O percurso é o mais importante porque ele tem em si o processo. Como agir diante dessas surpresas que muitas vezes trazem grandes desafios? Aí está o aprendizado a partir da vivência consciente e das escolhas (experiência). Nunca esquecer que esse terreno, embora fértil pode trazer incertezas, o que oportuniza refletir sobre qual o melhor caminho a seguir (GODOY, 2016).

Com essa metodologia de trabalho coletiva é que definimos o método adotado nas pesquisas dos grupos.

MÉTODO E REFERÊNCIAS

Adotamos como método para nossas investigações a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2009), uma vez que existe a participação intensa dos pesquisadores no campo atuando, refletindo e redirecionando as ações produzidas no sentido de transformar junto com os atores o contexto social.

O trabalho com projetos coletivos que propomos parte da premissa defendida por Donald Schön (1992, 2000) no que se refere ao *profissional reflexivo* que constantemente elabora a sua prática por meio da ação e reflexão. Destacamos que este autor não discute especificamente os temas que escolhemos em nossos projetos, seus estudos tratam da formação de profissionais e das possibilidades de reflexão e mudanças em suas práticas educativas. O que permite a transposição desta maneira pensar a docência para a Arte, Dança e para Educação Física e que tem sido proveitosa trazendo bons resultados. O que realizamos em nossas investigações por meio de adaptações e analogias é propor uma concepção de *professor reflexivo em arte, dança, pedagogia, ou em educação física*, que constrói seu saber a partir da prática, pressuposto que está alinhado às teorias de Schön.

O movimento de reflexão-ação-reflexão (SCHÖN, 1992) vem sendo efetivado durante os projetos que desenvolvemos nos quais procuramos valorizar a prática como eixo central da formação continuada.

Dessa forma, apresentamos a seguir o Projeto Poéticas da Dança na Educação Básica.

APROXIMAÇÕES COM O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UTILIZAÇÃO DE PROJETOS

A experiência adquirida com os projetos anteriores relatados no início desse texto, permitiu aos grupos identificarem significativa demanda da comunidade escolar de cidades da região de São Paulo, capital, sobre a dificuldade inserção da arte na escola. Devido a pouca formação de professores capacitados para trabalhar com a linguagem da dança na escola, pensamos que uma contribuição significativa para o contexto educacional seria a possibilidade de formação continuada para professores de pedagogia, educação física e arte com elementos que os fizessem olhar para o corpo e movimento expressivo por meio da construção da linguagem da dança. Dessa forma, com o objetivo de expandir a atuação a um número maior de escolas, entendemos que a maneira mais adequada para fazê-lo seria capacitar novos formadores multiplicadores na linguagem da dança. Para tal, o GPDEE apresentou à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista (PROGRAD) por meio do edital Núcleo de Ensino (NE) em 2011, o Projeto Poéticas da Dança na Educação Básica, criado com o objetivo de desenvolver, registrar e refletir sobre uma proposta de educação continuada para professores da educação básica, com a linguagem da dança integrada as linguagens artísticas (teatro, música e visuais).

Por este viés, o projeto em questão foi construído com a preocupação de formar professores críticos e transformadores da sua realidade, professores reflexivos, como expõe Schön (2000). Nesse contexto, seguindo os pressupostos apresentados anteriormente, o projeto relacionou esses conhecimentos com a dança, na intenção

de formar um professor que conheça e aprofunde seus conhecimentos em relação ao corpo, ao movimento, à arte e à dança. Considerando esse contexto, o projeto foi dividido em quatro etapas: a primeira, no ano de 2011, quando aconteceu a formação de tutores/formadores; a segunda etapa, no primeiro semestre de 2012, na qual esses tutores formaram os professores/cursistas; e a terceira etapa, no segundo semestre de 2012, quando ocorreu o acompanhamento desses professores/cursistas, realizado por membros do GPDEE e pelos tutores/formadores no desenvolvimento de projetos de trabalho em dança no ambiente escolar e a quarta etapa (2016) na qual todas já vividas foram analisadas junto ao Grupo de Pesquisa FPEPE a fim de tecermos considerações acerca do trabalho realizado.

A primeira etapa preparou 15 professores (tutores/formadores) das redes pública e privada do Estado de São Paulo para atuarem na segunda etapa, como multiplicadores (tutores/formadores). Esses professores apresentaram formação inicial em diversas áreas, entre elas Pedagogia, Artes Visuais, Educação Física e Dança e trabalham com dança na escola.

Para esse primeiro momento o GPDEE ofereceu um curso de formação continuada em dança para os tutores/formadores, realizado no IA/Unesp, aos sábados, em 10 encontros, totalizando 60 horas. Tal curso foi organizado no intuito de trabalhar aspectos da educação integral de alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tratou-se de uma proposta interdisciplinar, na qual a Dança dialogou com a Arte no contexto educativo como veículo expressivo e de autoconhecimento. A ideia central foi apresentar elementos que levassem os participantes a instigar o potencial criativo da criança/adolescente por meio da ludicidade, possibilitando uma visão abrangente das linguagens artísticas. E assim, aproximar a escola da dança, sem a imposição de restrições técnicas ou de estilo; tendo em vista que qualquer criança pode dançar e se expressar com o corpo (GODOY, 2007).

Ao iniciar a 2^a etapa, dos 15 tutores/formadores, quatro desistiram do projeto por motivos pessoais, portanto, trabalhamos com 11 professores (tutores/formadores), selecionados na 1^a etapa, divididos em dois grupos (A e B). Os grupos trabalharam na formação do total de 33 professores/cursistas, que desenvolveram os subprojetos de dança na escola no 2^a semestre de 2012.

Após essa organização, a equipe iniciou o planejamento da 2^a etapa com encontros preparatórios com os tutores/formadores, no qual colocamos como prioridade resgatar os princípios do projeto Poéticas da Dança na Educação Básica, oferecer um parecer sobre a primeira fase, apresentar o perfil do novo grupo e alguns princípios para essa nova etapa.

Para isso, retomamos os temas abordados no decorrer do curso e enfatizou que o processo de formação continuada dos multiplicadores teria continuidade durante as etapas seguintes do projeto por meio do aprofundamento das temáticas em cada encontro.

Dessa maneira, o programa foi apresentado às tutoras/formadoras em quatro

grandes eixos temáticos: Arte e seus princípios; Que dança é essa; Projetos de ação cultural, ação artística e educativa; Reflexão crítica sobre o processo (GODOY, 2011). A referência teórica que ofereceu suporte para esses eixos se pautou nos seguintes autores: Laban (1978,1990) Pierre Bourdieu (2005, 2007), Marcuse (1977), Schön, (1992-2000).

Os temas citados haviam sido desenvolvidos pela equipe do GPDEE na primeira etapa do projeto e as tutoras/formadoras trabalhariam com os mesmos temas com as professoras/cursistas na segunda etapa, também em 10 encontros, totalizando 60 horas. Embora as premissas fossem as mesmas para todos, cada grupo (A e B) estabeleceu um percurso e uma metodologia de atuação, considerando a autonomia dos envolvidos. Ficou decidido, que cada grupo estabeleceria suas apropriações entre teoria e prática apresentada na primeira etapa, com a intenção de favorecer a transposição didática dos conceitos refletidos na 2^a etapa para a 3^a etapa.

Para iniciar a 3^a etapa (agosto a dezembro de 2012), o GPDEE propôs que cada professor/cursista apresentasse ao coletivo seu pré-projeto individual de dança para aplicação na escola. A equipe do GPDEE dedicou-se à leitura e categorização dos pré-projetos por afinidade de tema, faixa etária e localização geográfica, o que resultou em cinco grupos que apresentamos às professoras/cursistas. Vale ressaltar que para o grupo de pesquisa era importante as professoras/cursistas poderem elaborar subprojetos de intervenção no meio escolar, tendo em vista uma ação de parceria junto às escolas.

Os grupos se dividiram com suas respectivas, coordenadoras e tutoras/formadoras e a fim de elaborar os subprojetos e escolher a escola que o receberia. Depois de dois encontros, com duração de 8 horas cada, cinco subprojetos foram definidos e apresentados, conforme segue: Movimentar-Se Brincando (Maternal 1 e 2 da Creche Maria Leite Vieira, Carapicuíba-SP) Eu, eu e o outro, eu e a escola (3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Pompílio Mercadante, Jacareí-SP) Brincando para Dançar (2º ano do Ensino Fundamental I da EMEF Desembargador Sebastião Nogueira de Lima, São Paulo-SP) EM-Danças e O Corpo Inventa História (ambos desenvolvidos na Creche Pré-Escola Central SAS/USP, São Paulo-SP). O contato inicial com as escolas aconteceu por meio da coordenação geral do projeto, que firmou a parceria com as escolas, a fim de que a comunidade escolar pudesse participar com efetividade do desenvolvimento dos subprojetos.

A elaboração e aplicação desses cinco subprojetos realizados no segundo semestre de 2012, concluíram as ações iniciais previstas para o projeto Poéticas da Dança na Educação Básica e cumpriram o papel de aproximar a dança do contexto escolar (GODOY; ANDRADE, 2015).

Deste projeto ainda, decorreram pesquisas acadêmicas, identificadas nos resultados, materiais didáticos, artigos, capítulos de livros, DVD documentário e a reflexão que propomos neste artigo, frutos de investigação presente nas pesquisas citadas adiante e da metodologia adotada no grupo de Pesquisa Dança: Estética e

DESENVOLVIMENTO E PROCEDIMENTOS ADOTADOS NO PROJETO

A reflexão sobre a ação, tendo em vista o *practicum reflexivo* (SCHÖN, 1992) foi adotado como uma premissa durante todos os procedimentos no decorrer do desenvolvimento do projeto e portanto fundamentou as quatro etapas, desde os momentos em que os participantes propunham as vivências, percebiam a recepção dos estudantes e modificavam suas estratégias durante a atuação até a finalização quando houve a análise dos resultados.

Para que essas mudanças servissem de reflexão para a formação profissional, havia sempre um relator que, com o plano de aula em mãos, anotava o que havia sido realizado, alterado e o porquê. Esses registros eram retomados ao final dos encontros em forma de discussões reflexivas, o que permitiu aos participantes rever suas ações durante o projeto, planejando mudanças quando necessário.

A integração das linguagens artísticas foi outro procedimento adotado durante o projeto, tendo a dança como mote principal, com proposições acerca de que dança se ensina no espaço escolar. Nessa perspectiva, foram abordadas as seguintes temáticas: o corpo e o movimento expressivo; improvisação, fatores do movimento: peso, espaço, tempo e fluência (LABAN, 1978); jogos de criação adaptados para a dança. Esses e outros aspectos apresentam uma maneira de trabalhar a dança na escola que o GPDEE vem organizando e repensando durante os últimos anos.

Esse tipo de trabalho que envolve as práticas pedagógicas em dança enuncia outra premissa do grupo de pesquisa: para trabalhar com essa linguagem na escola, o professor precisa em algum momento de sua formação ter vivenciado “no corpo” essa dança. Esse conceito hoje é nomeado de (in)corporação, ou seja, para ensinar é preciso se apropriar no e pelo corpo a dança. Para tanto, o GPDEE partiu da exploração prática dessa linguagem para que a partir da experiência com ela, o professor estabelecesse suas relações com seus estudantes.

DISCUSSÃO E PRODUTOS

A partir da realização do projeto Poéticas da Dança na Educação Básica consideramos que oferecemos aos professores participantes, a possibilidade: 1) da apropriação da linguagem da dança; 2) de repensar sua atuação docente; 3) da localização destes conhecimentos em um contexto mais amplo da educação, da realidade local e da sociedade, articulados com reflexões teóricas; 4) tomar como seu o processo de ação-reflexão e volta à ação relacionado às práticas de dança na escola.

Durante o projeto foi possível elencar como a reflexão sobre a ação, permeou as quatro etapas do projeto Poéticas da Dança na Educação Básica, conforme segue:

- a. Na primeira etapa, ao final de todos os encontros, a equipe propositora do projeto se reunia e avaliava criticamente o transcorrer do dia; refletia sobre as dúvidas elencadas pelas formadoras, apontava possíveis falhas na condução e repensava as estratégias e o passo seguinte. Isso contribuiu para retomar o encontro seguinte com mais segurança, consciência e atenção às necessidades dos participantes do curso. Esse processo era registrado pela coordenação.
- b. Na segunda etapa, após cada encontro com os professores/cursistas, as formadoras, juntamente com a equipe propositora realizavam o mesmo movimento de reflexão, na qual uma relatora descrevia as discussões. Um processo que buscava, por meio das problemáticas advindas da prática, apontar caminhos e estratégias para que as orientadoras/multiplicadoras pudessem ter autonomia para replanejar os encontros subsequentes.

Além dessa situação, a reflexão após a ação se dava também na equipe propositora que se reunia, assim que as formadoras iam embora e avaliavam sua ação e a atuação da equipe como um todo.

- c. Na terceira etapa, o efeito era multiplicador. Após cada aula ministrada na escola, os professores/cursistas se reuniam com as formadoras para refletir e registrar as discussões. Os registros eram enviados para a equipe propositora que trabalhava na formação continuada das formadoras; e uma vez ao mês havia uma reunião coletiva de trocas de experiências e avaliação do processo.
- d. Na quarta etapa, houve a análise sobre o processo em rede, ou seja, compartilhamos com o grupo PFEFE nossos registros e apontamentos realizados ao longo do desenvolvimento do projeto.

Com isso, as estratégias de reflexão *na e sobre* a ação, estimuladas pelo projeto, procuraram valorizar os conhecimentos tácitos, preparar o professor para trabalhar num território de incertezas e promover a autonomia. Essa dinâmica de trabalho permitiu direcionar a construção de um saber docente pautado por um *practicum* reflexivo a partir do contato direto com a ação.

Desta maneira, articular o conhecimento na ação com o saber escolar mostrou-se fundamental para a formação do *professor reflexivo em dança*, capaz de fazer com que a dança seja experienciada enquanto linguagem artística e área de conhecimento.

Isso só aconteceu porque, no decorrer do processo a equipe propositora, tutores/formadores e professores/cursistas permitiram colocar em suspensão suas crenças, frente ao trabalho realizado num terreno de incertezas. Diante disso, ao final do projeto, percebemos que “desmontamos” estruturas iniciais para que posteriormente cada participante pudesse construir novos conhecimentos, saberes próprios, relacionando

os autores discutidos no curso com as vivências na escola. Isso nos permitiu propor e experimentar estratégias, abrindo espaço ao estudo, à experiência e à reflexão.

Esses aspectos foram sendo trabalhados em um longo processo de análise sobre “como e o que se ensina” e o “como e o que se aprende” com dança. Nesse sentido, foi apresentado aos participantes como a linguagem dança pode estimular a educação da sensibilidade e da criatividade, contribuir para que o estudante conheça seu corpo e por meio dele estabelecer relações de comunicação e interação social.

Interessante salientar que a equipe do GPDEE atuou como propositora, mas também como participante do projeto em todas as etapas, e na quarta etapa permitiu a partilha de informações e impressões com a equipe do FPEPE, o que possibilitou um novo momento de reflexão sobre o que foi vivenciado.

E só após essa partilha inicial é que trabalhamos na produção do DVD documentário, que se deu após a análise conjunta dos dois grupos sobre os dados colhidos (entrevistas, depoimentos, imagens), caracterizando um processo de pesquisa-ação, participante (1^a etapa) e colaborativa (2^a, 3^a e 4^a etapas) promovendo na aplicação dos subprojetos uma mudança nos participantes e nas escolas (contexto social).

O projeto trouxe também outros resultados por meio do desenvolvimento de algumas pesquisas acadêmicas decorrentes das experiências com o Poéticas da Dança na Educação Básica e/ou a respeito da formação de professores. Entre elas, a monografia de graduação em Arte-Teatro de Roberto de Mello Junior (2013), *A arte pelo todo: a prática de ensino em artes a partir da realidade circundante dos estudantes e o conjunto das linguagens artísticas*, que discorre sobre uma das vivências da terceira etapa do projeto que foi realizada com o ensino médio, em uma escola pública na cidade de Jacareí-SP; o doutorado de Carolina Romano de Andrade (2016) *Dança para a criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a Educação Infantil* que apresenta uma proposta para o ensino de dança para os professores que atuam na Educação Infantil, inspirada nas ações e reflexões do Poéticas da Dança na Educação Básica; e a dissertação de mestrado de Fernanda de Souza Almeida (2013), *Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil*, que identifica os princípios metodológicos do ensino de dança na educação infantil, sob a perspectiva do professor reflexivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os propósitos iniciais do projeto apresentado, tais como: desenvolver, registrar e refletir sobre uma proposta de educação continuada com a linguagem da dança integrada as linguagens artísticas (teatro, música e visuais) para professores da educação básica foram alcançados. Dessa maneira, o processo de ação-reflexão-ação adotado como procedimento para esse projeto permitiu transformar a ação dos

envolvidos (SGARBI APUD GODOY & ANTUNES, 2010) e contribuiu para uma maior compreensão das práticas em dança.

Esse foi um projeto de multiplicação de ações e reflexões que intensificou a discussão sobre o ensino de Arte e particularmente, de Dança no espaço escolar, além de colaborar com a inserção de projetos artísticos na escola e o trabalho com as linguagens de maneira integrada, interdisciplinar e contemporânea.

Nesse percurso algumas características se destacaram como: o trabalho coletivo, a estratégia de ação, reflexão e volta a ação de maneira diferenciada e as transformações de concepções sobre o ensino de dança nos participantes do projeto.

Além disso, a proposta de inserir a dança no ambiente escolar permitiu estimular a educação da sensibilidade e da criatividade, contribuir para a consciência corporal e interação social, e oferecer acesso aos bens culturais, conhecimentos estes relevantes para que os alunos desenvolvam a autoestima, autonomia, respeito mútuo e cooperação, favorecendo uma inserção dinâmica nos vários contextos sociais.

O acompanhamento na aplicação dos subprojetos nas escolas permitiu a continuidade da reflexão/avaliação do projeto como um todo. Além de auxiliar que os subprojetos calcados na dança ampliem o universo cultural no espaço educativo. Nesse sentido, o contexto escolar: “se constitui em uma possibilidade de favorecer o contato e a aprendizagem da dança porque nele a criança é apresentada a diversos saberes, constrói conhecimento que farão parte de sua vida e de sua inserção na sociedade (GODOY, 2010, p. 49).

A quarta etapa trouxe a partilha com os membros do FPEPE na análise de todo o material coletado e possibilitou a todos participantes a identificação do quanto é importante a realização desse tipo de projeto, porque traz consigo a valorização das práticas reflexivas para o professor que atua na escola. Compartilhar e refletir *na* e *sobre* a ação valorizou a autonomia de todos os envolvidos e forneceu segurança frente à tomada de decisões necessárias ao andamento e a posterior reflexão sobre o projeto.

A efetivação da linguagem da dança na escola faz parte de uma construção coletiva em longo prazo, que envolve entre outros aspectos, iniciativas como o Projeto Poéticas da Dança na Educação Básica, mas também o repensar de políticas educacionais que possibilitem o professor agir no contexto, uma vez que o instrumentalize e o alimente para tal ação.

Os professores em exercício têm procurado cursos de formação continuada voltados para sua capacitação, não só em relação a dança, mas para estar atento às políticas públicas que envolvem o ensino como um todo, a fim de refletir sobre questões referentes aos processos educacionais e culturais. Ele precisa estar conectado a aprovações de novos documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em janeiro de 2018, em sua quarta versão e que traz inconsistências no que diz respeito ao lugar das linguagens artísticas e ao ensino da dança como componente curricular.

Nesse sentido, esse texto se propôs a discutir e refletir por meio do relato das ações desenvolvidas no projeto, uma possibilidade de pesquisa em campo, em que os participantes são sujeitos atuantes em diversas esferas.

Destacamos que esses procedimentos metodológicos são as premissas adotadas pelo Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação e pelo Grupo de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação e Práticas Educativas no seu fazer acadêmico que procura sempre a transformação das pessoas e do contexto que se insere.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- GODOY, Kathya Maria Ayres de. O trabalho com projetos em dança na escola: possibilidades e desafios para a formação inicial e continuada. In: KERR, Dorotea Machado (orgs.) **Caderno de formação: formação de professores: conteúdos e didática de artes**. São Paulo: Cultura Acadêmica, UNESP. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo, 2011, v.5.
- _____. Saberes em dança: possibilidades de rasgar espaços para a formação profissional emancipadora. In: **Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança** – ANDA/ Comitê Dança em Mediações Educacionais. Julho, 2016. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2016-18.pdf>. Acesso em 21/07/2018.
- _____; ANDRADE, Carolina Romano. Formação, Ensino e Aprendizagem em Dança: ações e reflexões de um projeto de formação continuada. In: **Anais do V CBE - Congresso Brasileiro de Educação - 'Pesquisa e Formação de Professores: políticas e programas'**. São Paulo: Cultura Acadêmica, UNESP. Pró-Reitoria de Graduação, 2015.v. 1.
- _____; ANDRADE, Carolina Romano; SGARBI, Fernanda; ALMEIDA, Fernanda de Souza; ALVES, Flávia Teodoro; MELLO, Roberto; PIMENTA, Rosana Aparecida. Multiplicando olhares sobre a dança na escola: construção de saberes e experiências em um curso de formação continuada para professores. In: **Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança** – ANDA/ Comitê Dança em Mediações Educacionais. Julho, 2012. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2012-14.pdf>. Acesso em: 21/07/2018.
- _____. O espaço da dança na escola. In: KERR, Dorotea Machado (Orgs.) **Pedagogia Cidadã: Caderno de formação: artes**. São Paulo: Páginas e Letras Editora e Gráfica, UNESP. Pró-Reitoria de Graduação, 2007, p. 57-70.
- _____; BORSANI, F. B.; LAMENTE, J. PIMENTA, R. A. Que Dança é Essa? In: GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (Orgs.). **Movimento e Cultura na Escola: Dança**. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2010, v. 1, p. 37-43.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Iudens: o jogo como elemento da cultura**. 2 ed. São Paulo: perspectiva, 1980.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

MARCUSE, H. **A dimensão estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando um profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SGARBI, Fernanda. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs.). **Movimento e Cultura na Escola: Dança**. São Paulo. Instituto de Artes da UNESP, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17^a edição. São Paulo: Cortez, 2009.

RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA COMPREENSÃO PARA EMBASAR PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Laurinda Ramalho de Almeida
PUCSP

Adriana Teixeira Reis
PUCSP

Jeanny Meiry Sombra Silva
PUCSP

Luana de André Sant'Ana
PUCSP

PALAVRAS-CHAVE: Relações socioprofissionais, Formação docente, Jogo coletivo.

ABSTRACT: This paper discuss part of a research in development in the Post-Graduation Program in Education: Educational Psychology of PUC-SP. It aims to understand the dynamics of interrelationships among school professionals. It was based on the Canário's theory of «collective play» and also on Henri Wallon's theory of Genetic Psychology. This research block is based on open questions answered by 26 expert teachers from a school in the state of São Paulo. The results indicate differences of opinion about their conceptions of the school role and the existing cooperation among professionals involved in the educational process. This study may highlight reflections and contribute to the processes of teacher training that occur in the school environment.

KEYWORDS: Socioprofessional relations, Teacher training, Collective play.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo propõe-se a discutir parte dos dados obtidos em uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da

RESUMO: Este trabalho apresenta discussões parciais de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Objetivou-se compreender a dinâmica das relações interpessoais entre os profissionais da escola. Como aporte teórico baseou-se nas considerações de Canário sobre “jogo coletivo”, bem como na Psicologia Genética de Henri Wallon. Este recorte de pesquisa se pauta em questões abertas respondidas por 26 professores especialistas de uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo. Os resultados sinalizam divergências de opiniões sobre suas concepções acerca do papel da escola e da cooperação existente entre os profissionais envolvidos no processo educativo. Este estudo pode suscitar reflexões e contribuir com os processos de formação docente que ocorrem no contexto escolar.

Educação da PUCSP. O estudo procura compreender como se dão as relações socioprofissionais entre professores e equipe gestora, bem como suas implicações nos processos de formação coletiva que ocorrem no contexto escolar. Baseamos nossos pressupostos teóricos sobre formação de professores em Rui Canário (1998, 2010) e para a compreensão do desenvolvimento das relações interpessoais nos pautamos nos conceitos da psicogenética de Henri Wallon (1975).

De Canário extraímos os seguintes pontos:

- A escola é o lugar onde os professores aprendem: “[...] não apenas os professores aprendem, com aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão” (CANÁRIO, 1998, p. 9)
- As práticas profissionais estão estreitamente relacionadas com os diferentes contextos de atuação e devem ser compreendidas em termos de um “jogo coletivo”:

As situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas coletivos de ação (organizações escolares) cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos atores sociais em presença. Estamos, portanto, em presença de um ‘jogo coletivo’, susceptível de múltiplas e contingentes configurações, em função da singularidade dos contextos. É na medida em que a produção de práticas profissionais, realizadas em contexto, é atravessada não apenas por fatores individuais (dimensão biográfica), mas também por fatores organizacionais que as práticas profissionais devem ser compreendidas não apenas em termos de efeitos de disposição, mas também em termos de efeitos de situação (os mesmos professores agem de formas diferenciadas, em tempos e contextos diferentes). (CANÁRIO, 2010, p.169)

É impossível dissociar o “jogo coletivo” da ação individual dos diferentes atores da escola.

É a impossibilidade de dissociar o “jogo coletivo” da ação de cada indivíduo que permite pensar o funcionamento da organização de trabalho (neste caso as escolas) como um processo de aprendizagem coletiva do qual emergem competências individuais (configurações de saberes), mas também competências de natureza coletiva. [...] Ela (a formação) não pode fazer-se senão na ação donde resulta, no caso dos professores que a formação passa a ser “centrada na escola” e que os processos formativos passam a ser considerados como processos de intervenção nas organizações escolares (CANÁRIO, 2010, p.169)

Tais pontos levaram o grupo de pesquisa a posicionar-se quanto à necessidade de conhecer como se dão as relações entre os atores da escola, isto é, compreender como se desenrola o “jogo coletivo” para, a partir dos dados obtidos na investigação, pensar em propostas que garantam eficácia e eficiência nos processos formativos.

De Wallon extraímos os seguintes conceitos para referência:

- Os seres humanos estão em constante transformação, que decorrem da troca contínua entre os fatores orgânicos e sociais:

Nunca pude dissociar o biológico do social, não porque os julgue redutíveis um ao outro, mas porque me parece tão estreitamente complementares desde o nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob forma de suas relações recíprocas. (WALLON, 1995, p.14)

- Da unidade organismo-meio resulta a integração dos conjuntos funcionais: motor, afetivo, cognitivo, pessoa.

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela. (MAHONEY; ALMEIDA, 2012, p.15)

- O meio social regula a existência individual.

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. [...] Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos, que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. (WALLON, 1975, p.168, 169)

O meio exerce grande influência no processo de desenvolvimento do ser humano, podendo tanto favorecer quanto barrar as potencialidades individuais e influenciar nas condutas interpessoais. Wallon considera a escola como um meio funcional, porque tem uma função específica, outorgada pela sociedade: “é um meio onde podem constituir-se grupos com tendência variável e que podem estar ou em discordância ou em concordância com os seus objetivos” (1975, p. 167). Assim, esse conceito walloniano fornece subsídios que permitem cotejar o indivíduo em seu meio profissional, ou seja, as relações que efetivamente ocorrem na escola, relações cotidianas que estão permeadas de conflitos, confrontos, acordos, entendimentos e desentendimentos.

Se a valorização da relação entre o indivíduo e o meio social é o aspecto fundamental da obra de Wallon, é importante destacar que a expressão “relações sociais” pode ser apreendida com diferentes conotações: relacionamentos interpessoais, relação entre o indivíduo e seus grupos de pertença, relações entre o indivíduo e as instituições sociais, relações do indivíduo com as técnicas de seu tempo, ou seja, a cultura. Segundo estudiosos de Wallon, o posicionamento filosófico-metodológico-político levou-o a empreender a busca para responder a questão: “qual a natureza das relações que unem os homens entre si?”.

2 | A PESQUISA

Para compreender como se dá esse “jogo coletivo” na escola e suas implicações nos processos de formação continuada coletiva, conforme mencionado por Canário, a pesquisa foi estruturada em duas etapas. Na primeira elaboramos um questionário que foi respondido por 26 professores de diferentes componentes curriculares, que atuam

nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de ensino de São Paulo. As respostas abertas desse questionário são o objeto deste artigo. Nossa escolha por professores especialistas se deu por considerarmos que há uma lacuna nas pesquisas sobre tais professores. Segundo Davis (2011) há poucos estudos sobre professores desse segmento de ensino, especialmente no que diz respeito à formação docente.

A segunda etapa da pesquisa, ainda em fase de delineamento, terá como público alvo, professores e gestores da referida escola. Essa etapa constará de entrevistas, na modalidade reflexiva, cujo objetivo será compreender a multiplicidade de sentidos resultantes das relações entre os profissionais em um mesmo contexto de trabalho.

Pretendemos com essas duas etapas da pesquisa compreender os diferentes modos de relacionamento dos atores da escola, quer fechando-se em grupos pequenos quer abrindo-se para o coletivo. Dessa forma, entendemos poder oferecer subsídios para processos de formação continuada centrados na escola.

3 | ANÁLISE DOS DADOS

Para este artigo, escolhemos analisar as respostas de duas questões: “Em sua opinião, qual é a função da escola?” e “Como você percebe seu lugar de trabalho?”. Tais questões abertas tiveram como objetivo captar a visão dos professores sobre a função da escola e sobre o seu lugar de trabalho, além de entender como tais concepções fundamentam a sua atuação profissional e repercutem nas relações socioprofissionais.

Em relação à primeira questão, foi possível separar as respostas dos participantes em dois grupos, aqui denominados como respostas **conservadoras** e respostas **transformadoras**.

- Grupo de respostas conservadoras

Entendemos como conservadoras as respostas que indicam a escola como essencialmente transmissora de conteúdos, preocupadas, sobretudo com a dimensão cognitiva (transmissora do cabedal cultural). Essa ideia de educação como transmissão de conhecimento lembra o “modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem implícito na metáfora da “transmissão” e sua relação com uma visão bastante conservadora da educação e dos propósitos das escolas” (YOUNG, 2007, p. 1293), bem como considera, da parte dos alunos, um tipo de comportamento que não perturbe a ordem estabelecida pelo professor.

As afirmações de alguns respondentes exemplificam o que estamos considerando como pensamento conservador:

“A Escola deveria ser um local de transmissão da cultura acumulada pela humanidade”.

“Difusora, facilitadora do ambiente aprendizador”. (sic)

“Só ensinar”.

- Grupo de respostas transformadoras

As afirmações que denominamos como pensamento transformador consideram a dimensão cognitiva como importante, reconhecendo, entretanto, que tal dimensão não pode ser vista de forma isolada, pois não propicia o desenvolvimento integral do aluno. Consideram, ainda, importante a participação do aluno no processo ensino-aprendizagem. Ao discutir a questão da disciplina, Wallon esclarece:

A disciplina pode ser encarada sob perspectivas diferentes [...] no primeiro caso, é a concepção tradicional da disciplina que prevalece: disciplina formal e coletiva. Trata-se de obter tranquilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças de tal forma que não haja nada nelas nem fora delas que as possa distrair dos exercícios passados pelo professor, nem fazer sombra à sua palavra. [...] Mas notou-se que proceder desta forma era prejudicar o próprio ensino, proibir a colaboração indispensável da criança, reprimir o que melhor pode desenvolver e confirmar os seus conhecimentos como a sua curiosidade, o seu interesse, as suas iniciativas intelectuais; verificou-se que não havia forma de se dirigir à inteligência da criança sem se dirigir à criança no seu todo [...] (WALLON, 1975, p.379)

Essa percepção sobre o desenvolvimento integral do aluno pode ser identificada nas diversas afirmações feitas pelos professores deste grupo:

“Formar cidadãos críticos e informados para a cidadania, que tenham construídos competências e habilidades para aprender a aprender sempre, que seja capaz de desenvolver novas habilidades e ter sua opinião frente à novas situações”.

“A Escola acumula funções, social e educativa, que eu já não consigo mais vê-la sem olhar o todo. É um local para aprendizagem dos saberes socialmente construídos, é um local para a socialização, vivência integral em comunidade e um local onde há educação em sua forma mais ampla”.

“Ajadar o aluno a entender que o mundo é maior que os limites da casa dele, do bairro dele. Fazer com que ele entenda que ele é importante e que tem uma contribuição para dar para a sua comunidade. Na minha disciplina, que é inglês, mostro o caminho, faço a ponte para novos e velhos saberes”.

As respostas à questão “Como você percebe o seu lugar de trabalho?” também possibilitaram a divisão em dois grupos. O primeiro designado como grupo de **relações socioprofissionais conflitantes** pode ser compreendido como aquelas situações de atrito que fazem parte do desenvolvimento tanto pessoal como profissional, que surgem no cotidiano escolar entre os diversos profissionais que nela atuam. Wallon (1975) considera que os meios nos quais estão inseridos os indivíduos, neste caso, a escola, interferem na maneira de se relacionarem e no desenvolvimento de sua prática profissional.

As respostas dos professores evidenciam, principalmente, a falta de integração dos membros da equipe gestora entre si e a repercussão do trabalho da gestão na vida da escola.

“A Escola Pública poderia ser mais organizada. Nunca tive problemas com materiais e recursos para minhas aulas, mas sinto que a professora coordenadora possui dificuldades para auxiliar em minhas aulas, se os alunos estão quietos não há relação, mas se há trabalho em grupo ela sempre questiona se há aprendizado. O diretor, o vice e a coordenadora nunca concordam um com o outro”.

“Um local que já foi melhor, mas está sendo corroído pela má gestão”

“Confuso. Falta de interação entre os profissionais como um todo”.

É possível perceber nestas respostas elementos implícitos que indicam desunião, desarticulação, falta de participação e desrespeito. Tais aspectos não podem ser desconsiderados pelos gestores ao elaborarem as ações de formação continuada.

O segundo grupo, pelas características de suas respostas, foi nomeado de relações socioprofissionais agregadoras. Na concepção walloniana, os membros de um grupo exercem influência na coletividade. Essa influência pode ser considerada positiva quando os participantes evidenciam o “desejo de pertença” de identificação e de valorização de seus membros, ou seja, quanto mais os projetos individuais estão representados no coletivo, maior a possibilidade de atingi-los e conseguir coesão do grupo.

Essas características agregadoras e colaborativas podem ser facilmente observadas nas afirmações dos professores descritas abaixo, em relação a como eles se sentem frente ao seu grupo de trabalho.

“Amo minha Escola, principalmente por ter salas-ambiente. Temos uma equipe muito boa de trabalho. A comunidade é muito presente e valoriza o nosso trabalho”.

“Tentamos, de todas as formas, tornar o lugar agradável e, na medida do possível, gosto do meu ambiente de trabalho”.

“A realidade que vivencio em minha Escola é muito diferente das Escolas vulneráveis. Há participação dos professores, dedicação do grupo gestor, envolvimento dos pais e alunos. Não é de forma alguma o exemplo de Escola, mas é um espaço onde ainda há confiança na educação como mudança social”.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das respostas dos 26 participantes ressaltou uma realidade que pode ser bem comum dentro de uma mesma unidade escolar: professores com visões divergentes e convergentes em relação à suas percepções de educação e de seu lugar de trabalho. Consideramos pertinente a ideia da palavra *Nós* referendada em Wallon:

[...] A palavra *Nós* pode, aliás, ter duas orientações diferentes uma positiva e outra negativa, uma extensiva e outra restritiva, uma que reúne e outra que exclui. A palavra *Nós* pode ter o sentido de “nós todos” ou o sentido de “nós, os outros”. Dir-

se-á que estes dois sentidos são complementares um do outro. Sem dúvida, mas a intenção nos dois casos é diferente. O primeiro sentido traz consigo a solidariedade e o segundo a desconfiança, por vezes a hostilidade e em todos os casos a necessidade de isolar-se. O segundo sentido não é, parece, o menos frequente nem o menos primitivo. É mais global, por isso mais ao nível de indivíduos ainda frustres. Responde a atitudes de defesa, logo mais urgente, senão mais precoce, que a necessidade de semelhança. (WALLON, 1975, p. 177)

Os dados apresentados até esse momento podem contribuir com a equipe gestora e com os demais responsáveis pela formação docente na escola, uma vez que, todo processo de formação continuada, para alcançar seus objetivos, deve levar em consideração as características heterogêneas do grupo, suas concepções sobre educação e sua percepção sobre o local onde atuam. Essas concepções fundamentam a atuação profissional e repercutem nas relações socioprofissionais.

REFERÊNCIAS

- CANÁRIO, Rui. Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, n. 6, p. 9-27, 1998.
- _____. Seminário fala outra escola, V, 2010, Campinas, SP. **Anais**. Campinas: FE/Unicamp, 2010.
- DAVIS, Cláudia L. F. Os anos finais do ensino fundamental: aproximando-se da configuração atual. **Estudos e Pesquisa**, livro 3, p. 103-193, 2011.
- MAHONEY, Abigail A.; ALMEIDA, Laurinda R. (org) **Henri Wallon. Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007

SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE AUTÔNOMA

Augusta Teresa Barbosa Severino

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru

Renata Cristina Geromel Meneghetti

Universidade de São Paulo – Campus São Carlos

Docente. Autonomia Real.

ABSTRACT: This article aims to analyze, within the history of education in Brazil, some pedagogical trends that have stood out and culminated in the understanding that was built about teacher training, both initial and continued, and the question of the autonomous teacher identity front education programs imposed by governments. In this work, the subject was analyzed by means of a bibliographical study, theoretical revision on the theme. This theoretical study allowed to highlight important points about the teacher's performance today, such as: use of didactic material, conceptual difficulties and continuous training. With this, we propose a reflection on the need to rethink the courses of teacher training that, in a way, do not yet effectively contribute to the teacher having a real autonomy, in the sense of conceptual and methodological domain, for work, in special, with Mathematics.

KEYWORDS: History of education in Brazil. Teacher training. Teacher Identity. Real Autonomy.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “O projeto EMAI: uma

análise sobre seus pressupostos políticos, filosóficos e pedagógicos e a questão da autonomia”, cujo objetivo geral foi discutir sobre a questão da autonomia de professores que, atendendo ao projeto proposto pelo governo do Estado de São Paulo para o trabalho com a Matemática, utilizavam o material EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) em suas aulas, tanto para o estudo do professor em reuniões de trabalho pedagógico quanto para o trabalho com os alunos, que recebem no início do ano letivo duas apostilas, contendo todas as atividades proposta divididas para os dois semestres. (SEVERINO, 2016).

A formação dos professores que atuam nos anos iniciais circunda especificamente na área da Pedagogia, podendo ser ampliada com cursos e especializações. A partir desse fato, têm sido evidenciados pontos falhos dessa formação do pedagogo no que se refere especificamente à Matemática, objeto central deste estudo, que não lhe permitiram um domínio claro dos conceitos matemáticos para o ensino.

No caso específico da Matemática, mesmo cursando disciplinas como Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática, não há tempo suficiente para a constituição de um grande repertório de saberes conceituais, epistemológicos e pedagógicos sobre essa área do conhecimento (NACARATO, 2013, p 30).

O déficit na formação do pedagogo para o trabalho com a Matemática está marcado pela dificuldade de compreensão e explanação dos conceitos básicos específicos das séries iniciais e que, por isso, culminam na dependência “cega” ao material didático. E isso, muitas vezes, cria um ciclo de repúdio à Matemática a partir dos professores, passando para os alunos e assim sucessivamente até que a aprendizagem deixe de existir. Para Gomes (2002):

A crença na ideia de uma matemática dogmática apresentada pela maioria dos alunos do curso de Pedagogia, acaba se constituindo num obstáculo epistemológico e este, por sua vez, estimula o surgimento de um outro obstáculo: o didático. Como consequência, o próprio professor pode tornar-se um obstáculo na formação matemática de seus alunos (p. 19).

Por meio dessas reflexões acerca do trabalho com a Matemática nos Anos Iniciais é que se estruturou a necessidade desse artigo como um alicerce teórico que abarca a questão do processo histórico e sua ligação com a questão da autonomia do professor dos anos iniciais, assumindo um modo de pensar que supera a ingenuidade e vê no professor uma das fontes da mudança. Na verdade, entende que para a mudança o professor precisa de uma formação que lhe dê suporte reflexivo para a prática e para a construção de uma identidade docente autônoma, num cenário educacional de desconstrução da identidade em favor da obediência aos comandos, teóricos e metodológicos dos projetos impostos que são distantes da realidade de cada escola.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação se deu por meio de estudo bibliográfico, evidenciando pontos referentes à história da educação no Brasil, à formação de professores e à questão identidade docente autônoma.

O ponto de partida para a elaboração do tópico foram os aspectos relevantes da história da educação no Brasil, apresentando algumas tendências pedagógicas que alicerçaram a educação no país de modo geral, em seus diferentes aspectos: formação de professores, prática pedagógica e a questão da autonomia docente frente às imposições de programas e materiais didáticos do governo, como, por exemplo, o projeto EMAI que foi analisado na dissertação de mestrado da qual foi retirado esse recorte.

Esse projeto foi implantado na rede estadual de São Paulo em 2013 para o trabalho nos Anos Iniciais com a Matemática, visando atender alunos do 1º ao 5º ano e subsidiando os professores em três aspectos: currículo, formação de professores e avaliação. Na verdade, é um projeto que funciona como base para estudo dos professores que discutem e verificam os procedimentos de resolução das atividades nos estudos comandados pela Coordenadora Pedagógica da unidade (SEVERINO, 2016).

Assim, o levantamento historiográfico foi feito a partir de um olhar analítico e crítico, mesmo que modo superficial na construção desse recorte, na busca de informações que qualificassem os questionamentos que foram desenrolando-se por meio das elaborações e revisões textuais na construção dos pontos centrais da carreira docente: formação e prática pedagógica desse professor que não domina os conceitos básicos do ensino das diferentes disciplinas do currículo, em especial da Matemática, e que dependem do material didático como, na maioria das vezes, o único recurso para o trabalho em sala de aula.

3 | O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUMAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para o breve delinear desse processo histórico da educação no Brasil e o desenrolar das tendências pedagógicas foram apontadas algumas tendências que abarcam e sustentam a prática pedagógica no decorrer da história. Desse modo, a primeira tendência evidenciada aqui é a tradicional que foi se delineando a partir das práticas jesuíticas para catequização indígena e da missão de convertê-los ao catolicismo. Sendo mais fortemente marcada com a publicação o *Ratio Studiorum*, um documento inspirado no padrão europeu de educação que enfatizava o controle da educação na colônia: cultura, língua, religião e costumes europeus (SAVIANI, 2008).

Para Loss (2016), o processo de colonização do Brasil se deu para possibilitar a exploração do país, como estratégia econômica, sendo, portanto, necessário um processo de aculturação, de domesticação dos povos indígenas para que cedessem espaço aos colonizadores.

Com a criação dos primeiros colégios a imposição de tradições estrangeiras por meio de professores (padres jesuítas) que tinham, em sua formação, a absorção de conceitos e procedimentos de ensino como verdades absolutas, se deu de maneira mais intensa desde a primeira infância. Esses colégios utilizavam o modo parisiense de ensino que era composto por três aspectos básicos: a divisão dos alunos em classes, a realização de exercícios escolares e o incentivo ao trabalho escolar.

A organização das classes dava-se pela reunião de alunos aproximadamente da mesma idade e com o mesmo nível de instrução aos quais se ministrava um programa previamente fixado composto por um conjunto de conhecimentos proporcionais ao nível dos alunos, sendo cada classe regida por um professor. Os exercícios escolares tinham como objetivo mobilizar, no processo de aprendizagem, as faculdades do aluno [...] (SAVIANI, 2008, p. 52).

Assim, foram sendo sistematizadas as regras dos colégios para uniformização do ensino, através de programas já fixados pelo governo, que consistia basicamente na repetição da lição, da premiação aos acertos e castigo aos erros. Entretanto, firma-se aí uma ampla divisão entre o ensino dos filhos dos colonos e dos indígenas, sendo os professores um instrumento de imposição da ideologia dominante.

No decorrer desse período houveram alguns avanços na educação, como o Alvará de 28 de junho de 1759, que determinou [...] o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se as aulas régias a serem mantidas pela Coroa" (SAVIANI, 2008, p. 82), mas havia dificuldade de encontrar professores capacitados, sendo, somente em 1772, uma modificação mais efetiva na instrução pública até a universidade e o investimento em salário dos profissionais da educação, sendo, portanto, necessário um incentivo maior na formação dos professores.

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808, o Brasil passou por uma nova fase nas ideias pedagógicas oriundas do pombalismo, de base liberal e laica. E, essas ideias intensificaram-se ainda mais com a Independência em 1822, já que haveria a necessidade de um sistema educacional que gerenciasse a instrução pública no país.

Por Decreto baixado em 3 de junho de 1823, Dom Pedro I convocou a Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa. No discurso de inauguração e instalação dos trabalhos da Assembleia Constituinte, o imperador destacou a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública (SAVIANI, 2008, p. 119).

Entretanto, não há mudança efetiva no modo como se processava o ensino, que continuava de modo tradicional e mecânico. Em 1854, as propostas de Couto Ferraz ganharam força no cenário educacional brasileiro e versavam sobre a obrigatoriedade do ensino para todas as crianças livres e a continuidade do segundo grau. O ensino teria como foco: a leitura, escrita e gramática, na instrução moral e religiosa e, para

a matemática especificamente, seria o ensino da aritmética e o sistema de pesos e medidas de cada município (SAVIANI, 2008). A formação dos professores nesse período acontecia nas Escolas Normais.

Com a reforma Leônico de Carvalho de 1879 fala-se pela primeira vez sobre o ensino intuitivo, como uma primeira tentativa de afastar-se do método tradicional, baseado nas lições de coisas, ou seja, na manipulação de materiais concretos, de materiais didáticos como suporte físico essencial para professores e alunos. Para Valente (2012) esse ensino intuitivo, no que se refere especificamente à Matemática levava em conta a Lição de Coisas.

Assim, cada número, tratado inicialmente de modo oral, será gravado nas mentes infantis, associando-o sempre às coisas. As *coisas* darão lições sobre os números. Na nova vaga pedagógica do ensino intuitivo *número* continua sendo indicador de quantidade, do mesmo modo que em tempos anteriores, caracterizados como sendo de uma pedagogia tradicional. Mas, esse indicador de quantidades, na nova pedagogia intuitiva deve ser ensinado logo de início, na contagem de coisas da vida cotidiana. E elas têm que ter natureza que toque os sentidos do aprendiz: *uma quantidade a ser sentida* (p. 1422).

Entretanto, essa ampliação na visão do ensino e da aprendizagem, não promoveu uma transformação efetiva. Na verdade, a educação continuou um caos absoluto, mesmo com a tentativa, em 1890, da criação das “escolas modelo” anexas às escolas normais de formação de professores. Isso, porque, o ensino continuava elitizado e não se discutia a questão da educação da população pobre do país.

Foi somente em 1920, com Sampaio Dória, que se cogitou a possibilidade de resolver o problema do analfabetismo no Brasil, dando às crianças mais pobres uma chance de estudar.

Esse processo alterou a instrução pública em vários aspectos como a ampliação de rede de escolas; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista (SAVIANI, 2008, p. 175-177).

Observa-se aí uma referência à profissionalização do magistério e uma possível reorientação das práticas de ensino a partir dos ideais escolanovistas, que acabaram incorporando o ensino intuitivo. Os mais radicais, inclusive, formaram partidos socialistas que propunham uma separação radical entre igreja e escola, exigindo uma educação para todos, desde a alfabetização até a formação profissional.

Foi por volta de 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde, que as mudanças foram mais efetivas. Em 1932, com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” há uma ênfase maior nos ideais da Escola Nova, contrários ao ensino tradicional; e especificamente a ênfase na formação dos professores em nível universitário.

Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a

nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens (SAVIANI, 2008, p. 244).

Com essa nova proposta a escola torna-se o meio de ligação entre o indivíduo que aprenderá virtudes e moral; e o meio social. A garantia desse ensino será de responsabilidade do Estado e a criança será o centro do processo de ensino e aprendizagem com foco no processo espontâneo de acordo com a individualidade biológica e psicológica da cada criança.

Entre 1942 e 1946, o então ministro Gustavo Capanema empreendeu esforços para instituir uma nova estrutura educacional que abarcasse principalmente a formação técnica, por isso criou o SENAI, o SENAC, o Ensino Agrícola, o Ensino Comercial e o Ensino Industrial, apontando novamente para a necessidade da união com a Igreja Católica e seu ensino tradicional.

Nesse momento histórico, ainda surgem três tendências pedagógicas: a primeira denominada “liberal-idealista”, representada por Júlio de Mesquita Filho, que apresentava a educação moral como princípio básico da constituição do homem; a segunda denominada “liberal-pragmatista”, representada por Anísio Teixeira, que apresentava o movimento da Escola Nova como foco principal; e a terceira denominada “tendência socialista”, representada por Florestan Fernandes, que apresentava a busca pela compreensão da educação como fonte de mudança a partir dos condicionantes sociais. E, foi a terceira tendência que mais aproximou as discussões do cenário educacional ao povo brasileiro (SAVIANI, 2008).

Na década de 1960, Paulo Freire trouxe para as discussões a pedagogia progressista, a partir da educação de jovens e adultos, fortalecendo ainda mais o movimento em defesa de uma educação pública e de qualidade para o povo, trazendo à tona a necessidade de melhor formação para os professores. Foi com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1961, que ampliou-se ainda mais essas discussões.

O governo passou a incentivar a formação de jovens e adultos, entretanto, isso gerou uma contradição ideológica entre a intenção do governo de obter mais eleitores e a luta pela liberdade de pensamento e pela elevação cultural das massas trabalhadoras. Para Freire (1987) haveria uma contradição se por acaso os oponentes defendessem e praticassem uma educação libertadora. Desse modo, a prática pedagógica está, em qualquer tempo, imbricada de ideologia e a ideologia só existe de sujeito para sujeitos, sendo o homem, portanto, um ser ideológico e a história um sistema em movimento impulsionado pela luta de classes.

A partir de 1970 surgem as tendências críticas de educação, como a “crítico-reprodutivista”, representada por Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Louis Althusser, Christian Baudelot e Roger Establet, que trataram de pontuar a educação a partir dos condicionantes sociais e econômicos, colocando a escola como reproduutora das condições socioeconômicas do país. Essa tendência auxiliou na resistência

ao autoritarismo, na crítica ao tecnicismo e certa autonomia frente às relações de imposição, porém não avançou em termos educacionais e na questão da formação de professores, pois foi uma crítica que não apresentou mudanças efetivas (SAVIANI, 2008).

Nesse sentido, as contribuições de Paulo Freire foram mais efetivas, pois este propunha uma educação revolucionária.

[...] a ser praticada pela liderança revolucionária se faz com intencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento (FREIRE, 1987, p. 37).

Nessa vertente crítica, apresenta-se ao cenário educacional brasileiro a pedagogia “crítico-social dos conteúdos” de inspiração marxista, representada por José Carlos Libâneo, que aponta para a democratização da escola pública e para a difusão dos conteúdos ligados à realidade social, mas, para tanto, o professor precisaria necessariamente dominar os conteúdos, os conceitos e a metodologia de ensino, já que um depende do outro para que seja uma educação de qualidade.

A “pedagogia histórico-crítica”, representada por Dermeval Saviani, também traz a ênfase nos conteúdos e na reflexão acerca da sociedade, da luta de classes e da inspiração marxista como fonte crítica de conhecimento. Baseada na psicologia histórico-cultural de Vygotsky caracteriza-se por trabalhar por uma sociedade democrática, por meio de uma educação política. Sendo que, o professor exerce um papel fundamental na formação crítica do indivíduo (SAVIANI, 2008).

O cenário educacional atual é profundamente marcado por essas tendências que sustentam o que se entende por formação de professores e sua atuação como ponto essencial de ligação entre indivíduo e sociedade. Assim, após essa breve explanação acerca desses contextos históricos e políticos, seguem algumas considerações referentes especificamente à formação de professores na tentativa de construção de uma identidade docente autônoma diante das imposições ideológicas referentes ao ensino e a aprendizagem.

3.1. Formação de professores e a construção de uma identidade docente autônoma

A partir dessas reflexões sobre a história da educação no Brasil vão delineando-se aspectos referentes à construção histórica de uma formação deficitária dos professores das séries iniciais, impedindo que ensino e aprendizagem efetivos. Para a Matemática, em especial, observa-se um grande problema na formação do Pedagogo: a insuficiência de compreensão conceitual e metodológica. “Isso justifica, muitas vezes, que a própria opção pelo curso seja determinada pela inexistência de matemática em sua grade curricular” (GOMES, 2002, p. 364-365).

Torna-se, portanto, fundamental que os cursos de Pedagogia hoje sejam revistos e que os cursos de formação continuada possam atuar como uma evolução na prática e na reflexão sobre o contexto social, político e filosófico por parte do professor. A adaptação a este mundo profundamente tecnológico e científico impõe para a escola e para o professor um novo desafio: se adequar ao tempo e ainda trabalhar com os conteúdos historicamente acumulados. Esse enfrentamento constante recai sobre o fato de que nem a escola e nem os professores estão preparados para o desafio de formar os alunos para a participação efetiva na sociedade.

É imprescindível que a construção da identidade docente seja cotidiana, em parceria com a formação continuada. Ou seja, mediante momentos de estudo e reflexão que privilegiem o conhecimento do conceito e das possibilidades metodológicas de desenvolvimento dele.

O objetivo aqui não é apenas a crítica aos cursos de formação de professores, mas também evidenciar que é necessária uma transformação curricular que priorize a teoria e a prática, de modo simultâneo, na formação inicial. E para os professores já formados a possibilidade seria um investimento maior nos cursos de formação continuada que privilegiem a superação das lacunas deixadas por uma formação deficitária, em especial para a Matemática.

Assim, um curso de formação continuada que considere necessidades de autonomia do professor para a implementação de uma proposta de ensino que possa ser significativa para a comunidade em que a escola está inserida, precisa caracterizar os processos de socialização secundária que se dão no interior dessa escola, visando propiciar mecanismos nos quais esses processos ocorram segundo um movimento dialético, capaz de produzir uma identidade autônoma [...] (MONTEIRO, 2006, p. 70-71).

Entende-se, portanto, que existe a necessidade de uma proposta de ensino que seja significativa para aquela comunidade, para aquela escola determinada que acabam assumindo um projeto do governo, como no caso do projeto EMAI, que desconsidera a realidade e impõe um programa pronto que, na maioria das vezes, é ineficaz diante das necessidades de formação do professor e da turma.

A formação continuada precisa ser um movimento dialético em que o professor que ensina torna-se o aprendiz, por meio de estratégias de raciocínio e de ampliação conceitual, em busca de uma autonomia real para ensinar e buscar novos conhecimentos, para um crescimento pessoal e profissional que culmine na construção de uma identidade docente autônoma e crítica frente às imposições cotidianas.

Para Martins (2002) o exercício da autonomia está diretamente relacionado à construção da democracia, portanto, é um direito real de decisão sobre aquilo que promoverá a continuidade dela.

[...] a autonomia real passa ser um alicerce necessário aos professores para lutar por soluções para os problemas que envolvem o cenário educacional atual. Além disso, é necessária para a sensibilidade de se relacionar com os pares e com os alunos de modo a ampliar os conhecimentos e atitudes favoráveis à educação e à

Para o professor, a autonomia está imbricada na construção da totalidade do fazer pedagógico, isto é, no planejamento, na execução e na avaliação das próprias atividades.

A autonomia a ser construída é aquela que pode transformar o professor de um mero prestador de serviço na escola para um profissional consciente, capaz de construir coletivamente um currículo e geri-lo de maneira democrática e responsável, visando ao desenvolvimento da sociedade da qual faz parte (MONTEIRO, 2006, p. 72).

Enfatiza-se aqui, portanto, uma autonomia que seja real, que possa transformar sua atuação profissional em um meio para a construção de uma prática consciente e crítica, uma vez que, uma formação deficitária apenas dá ao professor a sensação de autonomia e conduz a uma dependência cega ao material didático que, muitas vezes, apresenta conceitos errados.

Abaixo apresenta-se uma tabela, como um exemplo do déficit no conhecimento matemático dos alunos das séries iniciais, indicando os resultados, no ano de 2013, das crianças do 5º ano, de uma escola “X” do interior do Estado de São Paulo. Apesar de ser um exemplo isolado, mostra que a Matemática é uma dificuldade nessa escola em questão, mesmo com a utilização do projeto EMAI durante todo o ano de 2013.

IDESP 2013 - INDICADORES DA ESCOLA

	INDICADORES DE DESEMPENHO		INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP 2013
	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA			
5º ANO EF	4.828	3.6783	4.25	0.9794	4.16
9º ANO EF					
3º SÉRIE EM					

Tabela 1 - Indicadores de desempenho (IDESP, 2013)

Fonte: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/#>

Quando se compara o desempenho dos alunos em Matemática ao desempenho em Língua Portuguesa nessa avaliação externa (SARESP), fica claro que a Matemática ainda é a maior dificuldade dos alunos, pois para que se chegue à nota 10 ainda há um longo caminho a percorrer. Mesmo não sendo possível especificar as causas desses resultados insatisfatórios diante da totalidade que se espera das escolas brasileiras, fica evidente que existem dificuldades conceituais, ainda que haja apoio no projeto EMAI.

Na verdade, mesmo que o objetivo aqui não seja analisar os resultados das avaliações externas, mostrou-se importante evidenciar, como exemplo de tudo o que foi exposto, que o ensino da Matemática ainda é um entrave na educação, especialmente nas séries iniciais, não só daquela escola em si, mas de todo o Brasil, que vivenciam a implantação das diversas propostas do governo para o ensino.

Para Curi (2004, p. 20) nos cursos de formação de professores polivalentes

(pedagogos):

[...] salvo raras exceções, dá-se mais ênfase ao “saber ensinar” os conteúdos sem preocupação com a sua ampliação e aprofundamento; os cursos de formação de professores polivalentes geralmente caracterizam-se por não tratar ou tratar apenas superficialmente dos conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor irá trabalhar.

Há um domínio superficial dos conceitos e, portanto, uma participação, muitas vezes nula, do professor na elaboração e gestão do currículo escolar e esse seria um importante passo na construção da autonomia do professor, pois não seria, como afirma Monteiro (2006) uma simples lista de conteúdos, mas um projeto com objetivos claros que nortearia a prática dos educadores.

Na verdade, não há autonomia sem a clareza de seu significado e de sua importância para a constituição da identidade docente tão claramente excluída da constituição histórica do Brasil. É preciso que o professor entenda que não é o material didático que modificará a realidade educacional, mas sim a formação inicial aliada a formação continuada que darão a oportunidade de mudança efetiva e a possibilidade da construção de uma autonomia real do professor.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse recorte permitiu que fossem evidenciados aspectos relevantes para a reflexão acerca do contexto educacional atual no que se refere à formação de professores e a identidade docente autônoma a partir de um breve panorama histórico. Nesse sentido, entende-se que o professor precisa ter em sua formação saberes indispensáveis à prática pedagógica para que ele seja também um produtor de saber, como aquele que cria possibilidades de discussão e reflexão sobre os diferentes aspectos do cotidiano.

Nesse caminho é preciso que se estruture a prática pedagógica dentro de uma visão de educação que não privilegie somente o professor, como detentor do saber, como no ensino tradicional; nem o aluno como superior ao professor, como no ensino espontaneísta; mas sim que enfatize o saber do professor, o saber dos alunos, o conteúdo, a metodologia, os sentimentos envolvidos, todas as demandas de uma sociedade que se mostra excludente e alicerçada na capacidade de iniciativa para a resolução dos problemas apresentados e da percepção do todo.

Assim, é possível afirmar que uma visão simplista e limitada de educação não permite a reflexão crítica e criativa sobre o mundo, uma vez que colocam em segundo plano o ensino, em que o conhecimento cotidiano básico é colocado como superior ao conhecimento sistematizado e não como o ponto de partida para o trabalho em sala de aula. É fundamental, portanto, a reflexão acerca de todos os movimentos do processo educativo, ao passo que a formação do pedagogo atue para que ele

seja aquele que ensina, que domina os métodos, que entende as necessidades dos alunos e que luta por uma autonomia real dentro de sua identidade docente diante das imposições cotidianas.

5 | AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem ao Programa de Pós-graduação de Educação para Ciência da UNESP campus de Bauru, que acolheu este estudo como parte da dissertação de mestrado da primeira autora, sob a orientação da segunda. Estendemos nossos agradecimentos os membros da banca de defesa da referida dissertação.

REFERÊNCIAS

- CURI E. (2004). “Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desse conhecimento”. 278f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica.
- FREIRE P. (1987). “Pedagogia do Oprimido”. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 107p.
- GOMES M. G. (2002). “Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental”. *Contrapontos*. Ano 2, n. 6, p. 423-437. Itajaí.
- LOSS A. S. (2016). “Anos Iniciais: metodologia para o ensino da matemática”. 2. ed. Curitiba: Appris, 235 p.
- MARTINS A. M. (2002). “Autonomia e Educação: a trajetória de um conceito”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 207-232.
- MONTEIRO M. A. A. (2006). “Um estudo da autonomia docente no contexto do ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental”. 305f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.
- NACARATO A. M. (org.). (2013). “Práticas docentes em Educação Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental”. 1. ed. Curitiba: Appris.
- SAVIANI D. (2008). “História das ideias pedagógicas no Brasil”. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 474 p.
- SEVERINO A. T. B. (2016). “O projeto EMAI: uma análise sobre seus pressupostos políticos, filosóficos e pedagógicos e a questão da autonomia”. 131f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.
- VALENTE W. R. (2012). “O que é número? Produção, circulação e apropriação da Matemática Moderna para crianças”. *Bolema*, Rio Claro – SP, v. 26, n. 44, p. 1471-1441.

A SINTONIA ENTRE AS DIMENSÕES PRESENCIAL E VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA

Luiza Alves Ferreira Portes

Universidade Veiga de Almeida – UVA

Rio de Janeiro – RJ.

Luzia Cristina Nogueira de Araujo

Universidade Veiga de Almeida – UVA

Rio de Janeiro – RJ.

RESUMO: O presente estudo apresenta uma experiência que está sendo desenvolvida na Universidade Veiga de Almeida com estudantes da disciplina Informática na Educação do curso de pós-graduação Docência do Ensino Superior. Pretende contribuir para uma reflexão acerca do novo momento da educação, uma vez que, atualmente, existe uma enorme corrida pelo mundo on-line, não só por parte das instituições de ensino, como também por outras organizações públicas e privadas. No Brasil, diversas instituições estão intensificando o seu uso, principalmente pela oportunidade que as novas tecnologias de ensino, com base na Comunicação Mediada por Computador (CMC – Computer Mediated Communication), podem proporcionar. Partindo-se do princípio de que a convergência entre a educação presencial e a distância é o caminho para a educação no futuro, este trabalho apresenta estratégias para a introdução gradativa dos recursos da educação a distância. O estudo

está delimitado ao apoio on-line às aulas presenciais do curso de pós-graduação lato sensu de formação de professores para o ensino superior. Foram coletados dados nas ferramentas do ambiente, sendo analisados a fim de identificar a percepção dos alunos em relação ao ambiente virtual e às potencialidades desse recurso de aprendizagem. Pretende-se assim, trazer alguma contribuição para os profissionais envolvidos nos cursos de formação de professores, apresentando novas perspectivas na estruturação desses cursos, com a utilização das ferramentas da educação a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores, Apoio on-line, Educação a distância.

ABSTRACT: The present study presents an experience that is being developed at the University Veiga de Almeida with students of the discipline Informatics in Education of the post-graduation course Teaching Higher Education. It aims to contribute to a reflection on the new moment of education, since there is now a huge race through the online world, not only by educational institutions, but also by other public and private organizations. In Brazil, several institutions are intensifying their use, mainly due to the opportunity that new teaching technologies, based on Computer Mediated Communication (CMC), can provide. Assuming

that the convergence between face-to-face and distance education is the way to education in the future, this paper presents strategies for the gradual introduction of distance education resources. The study is limited to the on-line support to the face-to-face classes of the *lato sensu* postgraduate course of teacher training for higher education. Data were collected in the tools of the environment, being analyzed in order to identify the students' perception regarding the virtual environment and the potentialities of this learning resource. It is intended, therefore, to bring some contribution to the professionals involved in the teacher training courses, presenting new perspectives in the structuring of these courses, using the tools of distance education.

KEYWORDS: Teacher training, Online support, Distance education.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo da História, os avanços tecnológicos facilitaram mudanças paradigmáticas no campo da educação. Com base nesses avanços, surgiu a educação a distância - EAD- no início do século XIX, utilizando-se, inicialmente, de material impresso. Portanto, a primeira geração foi textual e ocorreu até a década de 1960. Nas décadas de 1960 e de 1980, a segunda geração baseou-se nos textos impressos, complementados com os recursos tecnológicos de multimídia, como a televisão e o vídeo-cassete. A terceira, com suporte quase exclusivamente tecnológico, tomou um novo impulso no final do século XX, utilizando-se das novas tecnologias de informação e de comunicação, como é o caso do computador.

O uso do computador vem se tornando um meio indispensável e fundamental no processo ensino-aprendizagem, transformando os antigos paradigmas educacionais centrados no professor. Essa transformação é o indicativo de que o interesse pela Educação a Distância é crescente, tanto por parte das instituições de ensino empenhadas em ampliar o alcance de seus campos de atuação, quanto por parte do público, que busca formas cada vez mais flexíveis de se manter atualizado.

Atualmente, constata-se o aperfeiçoamento da Internet e as conseqüentes mudanças que vem gerando. Nesse contexto, a utilização das novas tecnologias de ensino-aprendizagem apresenta-se como forma de explorar alternativas de construção e disseminação do conhecimento.

Pesquisa divulgada recentemente pela Nielsen (2009) mostra que, além de ter aumentado o número de internautas no ciberespaço, as pessoas estão passando mais tempo on-line. Segundo o relatório, de abril de 2009, o tempo médio de navegação na internet dos brasileiros alcançou 44 horas e 59 minutos em junho de 2009 que representa um crescimento de 10,6% em relação ao mês anterior. Os dados mantém o Brasil na primeira posição do ranking mundial de tempo de navegação na web por usuário. Ainda segundo essa pesquisa existem atualmente 44,5 milhões de pessoas com acesso à internet em casa ou no trabalho.

A tecnologia da Internet e a criação de ambientes virtuais de aprendizagem para interface World Wide Web (WWW) tornaram possíveis um cenário de acesso a qualquer tempo e lugar, conectado para a realização de trocas de aprendizagem, de atividades colaborativas, acessos e conteúdos a bibliotecas virtuais.

Nessa perspectiva, a instituição de ensino deixa de ser o principal ponto de acesso e organização do conhecimento do aluno, que entra em contato permanente com informações científicas e culturais não organizadas, vindas por uma diversidade de meios como: televisão, jornais, revistas, Internet, softwares, entre outros.

A Educação a Distância pode explorar várias técnicas de ensino, incluindo os meios de comunicação de massa, as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Porém, o mais importante é que ela representa um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem em rede.

De acordo com o pensamento de CASTELLS:

o uso da CMC se expandirá principalmente via sistema educacional e alcançará proporções substanciais da população do mundo industrializado: não será um fenômeno exclusivo das elites: ela desempenhará um papel cada vez mais decisivo na formação um papel cada vez mais decisivo na formação da futura cultura, e , progressivamente, as elites moldadoras de seu formato desfrutarão de vantagens estruturais na sociedade emergente".(CASTELLS, 2001p.383)

Com a virtualização dos espaços de aprendizagem, algumas barreiras são quebradas, tanto as temporais como as espaciais. O mesmo ocorre com a organização disciplinar, ou seja, não existem fronteiras rígidas entre as disciplinas quando se trabalha em redes digitais. Estamos diante de uma nova realidade que vai requerer mudanças das propostas pedagógicas, da prática docente e da participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

É importante esclarecermos a nossa percepção de aprendizagem e a sua relação com universo informático. De concreto, não queríamos uma prática instrucionista no planejamento do curso onde o estudante apenas respondesse ao solicitado, que apenas transferisse para o computador um trabalho pautado no paradigma tradicional. Ao contrário, queríamos um processo que favorecesse a construção do conhecimento, a criatividade e a reflexão sobre o cotidiano da educação e a relação com o desenvolvimento humano.

Para MORAES:

Universidades renomadas vêm utilizando sistemas tutorias inteligentes com diversos formatos e representações ... (mas) continuam aprisionados a mente, a inteligência e a criatividade do aluno.(2002, p.5)

Os pressupostos teóricos da abordagem pedagógica construtivista formulada por PIAGET, em que o aluno realmente participa ativamente da aprendizagem, ajudaram a compor a fundamentação deste estudo. Esses pressupostos esclarecem de que forma o estudante desenvolve o seu raciocínio, organiza o pensamento e exerce a sua criatividade. Desta teoria de aprendizagem, infere-se três aspectos que servem de modelo teórico para a formação a distância, segundo DESCHÈNES et al: a) os conhecimentos são construídos; b) o aprendiz ocupa bojo do processo; c) o contexto de aprendizagem desempenha um papel determinante.

Para Barbosa (2003: p.116), “o estudante não percebe a sua autonomia no processo de aprendizagem apesar de a autonomia ser assunto explorado em seu curso.” E conclui: “a educação consiste na transmissão pelo professor de saberes, de prática de vida e de afeto”. Desse modo, a relação se dá na direção do professor que transmite conhecimento para o aluno. Modificar esta orientação é uma tarefa difícil de ser alcançada pelos professores, mas é preciso perseguir esse caminho.

De acordo com Morin: “o surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo. O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haverá criação.”(MORIN, 2000:P.81)

Apresentamos um tema por aula, com propostas de tarefas como, buscar textos, analisá-los, registrar as opiniões sobre o trabalho, participar de fórum de discussão, elaborar trabalho em grupo, participar de chat para a troca de conhecimentos, entre outras atividades. Na realidade, o grande desafio consistia em superar o modelo pedagógico linear e vivenciar uma nova forma de construção do conhecimento.

A ideia de linearidade nos remete a Chartier (1998) quando afirma que o fluxo seqüencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, reforça o diagnóstico de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como as que o livro encerra: a possibilidade de embaralhar de entrecruzar, de reunir textos, que são escritos na mesma memória eletrônica, indicam que a revolução do livro eletrônico ocorre tanto nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler. Do raciocínio linear, seqüencial, exigido por métodos expositivos convencionais, tem-se a possibilidade de se fazer uma série de interligações, inferindo-se, dessa nova forma de ter acesso ao conhecimento, que a construção do raciocínio não é mais linear, mas multidimensional. Pierre LÉVY (1993) denomina essas tecnologias de “inteligentes”, pois possibilitam um outro modo de pensar, uma outra forma de construção do conhecimento pautada numa lógica não linear, mas hipertextual.

3 | A FERRAMENTA DE APOIO ON-LINE

Utilizamos a ferramenta de EAD já usada pela universidade nas disciplinas oferecidas on-line para outros cursos. Esta ferramenta possui uma linha de comunicação

e outra de estudo. Na linha comunicação foram apresentados alguns links cujo objetivo é estabelecer relações entre os participantes do processo, isto é, professor, estudantes e equipe de acompanhamento do sistema.

O primeiro deles denomina-se MURAL e serve para o professor apresentar as informações; o segundo da linha chama-se PLUGADOS e tem como finalidade conversar em tempo real. Podem participar todos aqueles que estão plugados no momento. O terceiro denomina-se PERFIL. Este é o ambiente onde todos os participantes da turma publicam suas informações pessoais. Há ainda um quarto link que é a MONITORIA. Neste, os estudantes podem tirar dúvidas sobre o sistema diretamente com o monitor da turma.

A linha de estudo disponibiliza as seguintes ferramentas: 1) ANOTAÇÕES, onde o estudante pode fazer os seus registros pessoais e só ele tem acesso; 2) GALERIA é o local de publicação das atividades dos estudantes e pode ser visto por todos; 3) MEDIATECA é o local onde o professor coloca as orientações bibliográficas, links úteis à matéria e textos de leitura; 4) FÓRUM, local onde são debatidos os temas polêmicos relativos à matéria; e 5) TUTORIA, onde os estudantes podem formular questões/ dúvidas ao seu professor. No nosso caso, por ser apoio online, apresentamos as propostas das aulas em formato Power Point na MEDIATECA.

4 | DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO

A disciplina Informática na Educação foi iniciada com um encontro presencial obrigatório, no laboratório de Informática. Entre os pontos abordados, apresentou-se a ferramenta AVA, Ambiente Virtual de Aprendizagem, e explicada a possibilidade de uso.

Além desses, outras referências sobre o desenvolvimento curso foram esclarecidas. Semanalmente, no horário da aula, o professor estaria no laboratório de informática para receber aqueles que, por algum motivo, desejassem estar presentes. De qualquer modo, as tarefas seriam realizadas on-line. Os demais poderiam estar em suas casas ou em qualquer outro lugar, desde que conectados no ambiente apropriado. A turma demonstrou otimismo por experimentar um processo educacional diferente e isto certamente estaria contribuindo para a formação da docência. Para alguns que moram em lugares bem distantes da universidade, representou o conforto de participar da aula, sem a necessidade da presença física.

No primeiro encontro presencial, foi discutida com a turma a proposta da disciplina Informática na Educação, cujo objetivo era vivenciar um modelo diferente e a possibilidade de usar a ferramenta de EAD. Propusemos discutir a EAD usando a ferramenta de navegação, com todos conectados em rede. No final da aula, os estudantes tiveram a oportunidade de avaliar e refletir sobre a continuidade do processo. Isto porque, a proposta inicial poderia ser seguida ou modificada se o grupo

apontasse para tal. Além da identificação de cada ferramenta, buscamos situá-la no plano teórico.

Algumas questões podem ser destacadas. A primeira refere-se ao uso que os estudantes fizeram do PLUGADOS, ferramenta que possibilita a conversa em tempo real e que a turma deveria utilizar para trocar informações sobre a EAD, suas experiências, suas opiniões, as leituras já feitas. A idéia de se construir um trabalho a partir do interesse do grupo estava começando a se configurar. Nos encontros posteriores, o nível das discussões melhorou consideravelmente e o professor, como participante do grupo, conseguiu delinear o seu trabalho a partir do posicionamento dos estudantes.

A segunda refere-se ao plano de estudos individual solicitado inicialmente, ou seja, cada estudante deveria registrar a forma de participação nas aulas: horário e o interesse para estudo mais aprofundado relacionando a prática docente à informática.

Planos do tipo:

Valéria: “Meu horário de estudo será de acordo com minha disponibilidade de tempo. Pretendo fazer as leituras nos fins de semana e estar online às terças, de 20 horas às 21 horas. Sempre que puder, estarei acessando.”

Os encontros subseqüentes foram feitos a distância. A cada dia apresentava-se um tema para reflexão e uma produção individual sobre as leituras feitas e escolhidas por eles, a participação no FÓRUM de discussão, a conversa sobre a matéria em PLUGADOS e uma avaliação dos trabalhos do dia.

Uma das questões orientadoras do trabalho versou sobre as mudanças que eles percebem na educação, cujo objetivo era levá-los a buscar relatos de profissionais e de estudantes. Um dos estudantes posicionou-se da seguinte forma:

Jailson: “Fazendo uma análise do que tem mudado no meu cotidiano é que me vigio bastante com relação ao acompanhamento dos alunos, tentando incentivá-los para que se tornem críticos. Para isso, tento ser maduro tanto intelectual como emocionalmente, o que confesso achar um pouco difícil”

Outras duas que trabalharam em dupla relataram:

Beth e Helena: “No nosso cotidiano, percebemos que os alunos de hoje já não são mais os mesmos de algumas décadas atrás. Com o advento das novas tecnologias e, principalmente com a Internet, a escola está tendo que repensar o seu papel, pois hoje os alunos adquirem informações de formas variadas, lúdicas e mais atraentes. Cabe então à escola, a tarefa de modificar as formas de ensinar e aprender, buscando um saber compartilhado, significativo, orientado e coordenado pelo professor (não mais somente transmitido por este).....A sala de aula deve ser espaço estimulante, de emoção, de desenvolvimento pessoal. Senão deixa de valer a pena o encontro físico. A nova educação deve estar baseada na cooperação e visar a autonomia, a construção e sedimentação de conhecimentos. “

Numa segunda questão, perguntamos como percebiam a EAD. Ressaltamos algumas falas:

Valéria: “Inegavelmente existe a possibilidade de você gerenciar suas atividades em momentos mais propícios, sem ficar nas amarras e uma estrutura presencial.”

Viviane: “Estimula o aluno a ser mais independente, utilizando o seu tempo de forma otimizada e oferece ao aluno que vive longe das instituições de ensino, a oportunidade de capacitação e aperfeiçoamento pessoal e/ou profissional.”

Nas falas desses alunos fica evidente a importância dada por eles sobre a administração do tempo e da forma para o desenvolvimento das suas atividades. Portanto, há uma mudança de postura do aluno em relação ao conhecimento. Isso nos remete ao pensamento de DRUCKER

[...] a tecnologia em si é menos importante do que as mudanças que ela provoca na substância, no conteúdo e no foco do ensino na escola. São essas mudanças que realmente importam e elas são eficazes mesmo que as mudanças na tecnologia do aprendizado e do ensino sejam mínimas (1995, p. 152).

Através dos comentários dos estudantes ficou evidente que a tecnologia veio trazer mudanças efetivas no foco do ensino, como aponta DRUCKER (1995). Alguns perceberam que existem diversas formas se buscar o conhecimento e outras maneiras de se interagir com o conteúdo, com os colegas de curso e com o próprio professor.

UPDEGROVE (1995) salienta que o papel do estudante muda enormemente com o amplo recurso da Internet. Do raciocínio linear, seqüencial, exigido por métodos expositivos convencionais, tem-se a possibilidade de se fazer uma série de interligações, inferindo-se, dessa nova forma de ter acesso ao conhecimento, que a construção do raciocínio não é mais linear, mas multidimensional. Entendendo o processo de construção do conhecimento desta forma, foi solicitado ao estudante que pensasse no professor do futuro e traçasse um perfil para ele. Obtivemos as seguintes respostas:

Amâncio: “Conectado nessa rede de construção coletiva de pensamento, ao mestre do futuro caberá, entre outras coisas, uma postura de abertura permanente ao novo; visão crítica na seleção de informações; sintonia com os desafios de cada momento e atenção constante aos processos educativos, bem como aos resultados da avaliação de cada aluno. Nessa nova escola, da multiplicidade, com salas de aulas conectadas ao mundo e máquinas dotadas de recursos de animação e sons, se moverão professor e aluno, num ambiente totalmente novo, o que implica novas formas de pensar e aprender”.

Inah: “O professor do novo milênio tem que, necessariamente, reavaliar constantemente a sua prática, se atualizar, sobretudo em relação às novas tecnologias; em suma, deve ser um pesquisador. Porém, não basta se atualizar das novas tecnologias e continuar com uma prática tradicional como, por exemplo, utilizar o computador simplesmente como um caderno mais prático ou como um quadro-negro moderno”.

Valéria: “Espero que esse seja o caminho para aqueles que hoje, não têm condições de fazer da nossa educação, uma educação melhor. No entanto, de uma coisa tenho certeza: caso o professor do futuro não tente acompanhar as inovações que forem acontecendo, visando possibilitar o aprendizado do aluno, e tentando

desvendar o melhor do mesmo aprender, este sim, de fato será substituído por aqueles mais capacitados situações para melhor”.

Nas suas colocações, os alunos enfatizam que o professor deve estar preparado para aceitar os novos desafios da educação, as novas formas de acesso ao conhecimento.

Na questão três, perguntamos se educação a distância (EAD) será o futuro de nossa educação e obtivemos as seguintes respostas:

Karla: “Penso, que o futuro já é hoje e que a EAD é realidade a ser cultivada em processos mais acelerados, pois através dela poderemos exercitar uma das metas educacionais do século. XXI. - a inclusão. Seremos muitos a ter acesso aos mesmos meios e informações, sendo assim o exercício da Democracia, através da Educação, é factível. Temos que incrementar para tirar o atraso de mais de 40 anos (até 100) em relação aos países ditos de primeiro mundo”

Jailson: “Acredito que a educação a distância caminhará junto com a educação presencial, o aluno poderá utilizar a ferramenta da informática para ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos, além dos limites da escola tendo ao auxílio constante de professores qualificados que estarão online.”

Pode-se perceber diante das colocações que os estudantes acreditam que a educação a distância estará cada vez mais presente nas instituições de ensino e no cotidiano das pessoas e sinalizam algumas características importantes como a possibilidade de aperfeiçoar permanentemente seus conhecimentos além dos limites da escola. Portanto, há uma pré-disposição dos alunos em aceitar novas formas de ensino aprendizagem.

Na participação dos alunos no FÓRUM, cada estudante apresentou sua opinião sobre a questão polêmica apresentada como se tratasse de uma obrigação a ser feita. Este fato pode ser justificado pelo pouco espaço de tempo do curso.

Os depoimentos apresentados pelos estudantes apontam para as dificuldades iniciais com a utilização da ferramenta:

Beth e Helena: “Eu e Helena tivemos e, creio que ainda teremos, certa dificuldade em dominar os ícones, ou seja, saber onde entrar, no horário certo. A ferramenta é um ótimo recurso e, aos poucos, vamos dominando ou nos ajustando.”

Viviane: “Comecei a me familiarizar na segunda aula. Achei uma grande novidade e confesso que fui pega de surpresa pelo ritmo acelerado das atividades.”

A avaliação dos trabalhos feita a cada semana constituiu o termômetro do processo, sobretudo, em relação à compreensão da mudança do seu papel. A avaliação da estudante Claudia que diz:

Claudia: “novas experiências sempre são boas, mas assustam um pouco; na aula presencial foi tudo bem, agora estou a espera para ver em casa se acompanharei bem.”

Nos revela que a sua maior preocupação era a de acompanhar o processo, mais do que em realizar a aprendizagem. Agrega-se a esse contexto o fato de que

uso da ferramenta foi um fator que trouxe uma certa insegurança para ela e alguns estudantes. Pode-se inferir este fato nas falas que se seguem:

Anna Carolina: “foi uma semana produtiva mas ainda estou me adaptando a nova ferramenta....”

Cláudia: “apesar de sentir algumas dificuldades básicas, barreiras são feitas para serem vencidas e, com elas, aprendemos e crescemos profissionalmente.”

O segundo encontro do curso aconteceu de forma virtual, durante o PLUGADOS. Alguns estudantes apontaram as suas dificuldades em entender o processo e para o excesso de atividades solicitadas. Pode-se perceber pelas colocações dos estudantes que o problema, decorria em grande parte, da não diretrividade do processo, tendo em vista que as questões solicitadas exigiam reflexões e posicionamentos. Depoimentos como:

Maria Lucia: “foi interessante pois, conversei com os colegas plugados; fiquei sabendo da opinião de alguns e confesso que estou gostando da educação a distância.”

À medida que o tempo foi passando a familiarização com a ferramenta se concretizou, as avaliações foram se tornando mais positivas. Na sua avaliação final, uma aluna salienta:

Viviane: “Percebo o quanto aprendemos utilizando o ambiente virtual proposto para nós e é importante estarmos abertos a mudanças. A capacitação e o aperfeiçoamento são fundamentais na prática docente de qualidade, pois os alunos estão cada vez mais ligados, conectados e atentos às nossas atitudes.”

Nesse processo de mudança em curso, há necessidade do professor repensar a sua prática e de incorporar nas suas atividades novas formas de acesso ao conhecimento.

LÉVY (2001) apresenta três atitudes possíveis dos professores para lidarem com essas mudanças:

a resistência que é fundamentalmente uma forma de ignorância e só pode causar sofrimento para si e para os outros; a adaptação que revela ao menos uma forma de percepção a curto prazo e uma certa flexibilidade, mas que não permite pleno desenvolvimento da autonomia e da capacidade humana de criar sentido, e a criação, que consiste em compreender a dinâmica geral da mudança e orientá-la a serviço de uma visão portadora de sentido (LÉVY, idem, p. 29).

No entanto, muitos professores ainda não perceberam as mudanças que estão ocorrendo nas formas de acesso ao conhecimento.

5 | CONCLUSÃO

Com o encerramento do curso, levantaram-se alguns pontos para reflexão. Há ainda muito trabalho a ser desenvolvido em relação às mudanças necessárias do papel do professor e do estudante diante desse novo momento da educação, principalmente com a utilização das ferramentas da educação a distância e do apoio on-line às aulas presenciais que permitem romper a linearidade do espaço cotidiano da sala de aula. Observa-se que há uma tendência para a convergência das duas modalidades de aprendizagem, o presencial e a distância.

A integração entre as dimensões presencial e virtual na formação do professor deve propiciar uma mudança na dimensão do acesso ao conhecimento, não só por parte do professor como também do aluno. Além disso, favorece a criação de comunidades virtuais de aprendizagem que elaboram as suas próprias redes interativas em contínuo processo de construção, quebrando a forma linear de acesso ao conhecimento, presente ainda hoje nas instituições de ensino.

Estas constatações evidenciam a necessidade de se repensar a educação sobre bases totalmente novas. Percebe-se um descompasso entre a multiplicidade e a velocidade das mudanças tecnológicas e sociais e o ritmo das mudanças profundas no processo educacional.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Lúcia Martins. **Revista Tecnologia Educacional**”. Rio de Janeiro, n.º 157/160, p. 116,2003.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. – São Paulo: UNESP,1998.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Redes**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- DESCHÈNES, A. J. et al. **Construtivismo e Formação a Distância**. Tradução de BÉDARD, Roger. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, vol. 26, n. 140, pp 3 a 10, 1998.
- DRUCKER, P. **Sociedades Pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira,1993.
- ESTADÃO.COM.BR - **Tempo de navegação na web sobe10,6 5 em junho**. Disponível em < <https://www.estadao.com.br/> >. Acesso 29/julho/2009.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo:34,1999.
- _____. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. – Rio de Janeiro: 34., 1993.
- _____. **O que é o Virtual?** – São Paulo: 34,1996.
- _____. **A Inteligência Coletiva**. – São Paulo: Loyola1998.

MORAES, Maria Cândida. **Educação a Distância Fundamentos e Práticas**. São Paulo:UNICAMP/NIED, 2002.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

UPDEGROVE, Kimberly H. **Teaching on the Internet**. Documento submetido como requisito parcial da disciplina N900, University of Pennsylvania, 1995.

SOBRE A ORGANIZADORA

Marcia Aparecida Alferes - Licenciada em Pedagogia e Especialista em Gestão da Educação pela Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti (2004, 2005). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009, 2017), na linha de pesquisa "História e Política Educacionais". Atuou durante 10 anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sete anos como docente no Ensino Superior. Trabalha com as temáticas inseridas na área de Política Educacional e Gestão Escolar, atuando nos seguintes temas: análise de políticas educacionais; alfabetização e letramento; formação de professores; gestão democrática. Atualmente é pedagoga da rede de ensino do Estado do Paraná e professora na Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão – CENSUPEG, pólo de Ponta Grossa/PR.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-014-8



9 788572 470148