



**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

**Avaliação, Políticas e Expansão
da Educação Brasileira**

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 1)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-476-4 DOI 10.22533/at.ed.764191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS REFLEXIVOS	
Diego Bechi	
DOI 10.22533/at.ed.7641910071	
CAPÍTULO 2	17
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE SOCIAL DO ENSINO	
Liamara Baruffi	
DOI 10.22533/at.ed.7641910072	
CAPÍTULO 3	27
A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REPRESENTAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Luiz Carlos Lückmann	
DOI 10.22533/at.ed.7641910073	
CAPÍTULO 4	39
CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA EDUCATIVA EM SANTARÉM-PARÁ	
Adriane Panduro Gama	
Tânia Suely Azevedo Brasileiro	
DOI 10.22533/at.ed.7641910074	
CAPÍTULO 5	56
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA	
Patrícia Aparecida da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.7641910075	
CAPÍTULO 6	64
DESIGN EDUCACIONAL NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA CURSOS ONLINE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Edilene Cândido da Silva	
Juliana Teixeira da Câmara Reis	
Raiane dos Santos Martins	
DOI 10.22533/at.ed.7641910076	
CAPÍTULO 7	72
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: ANALISANDO O PROJETO VISITANDO A BIOLOGIA DA UEPG	
Fernanda Mendes Ferreira	
Fernanda Verônica Fleck Pereira	
José Fabiano Costa Justus	
DOI 10.22533/at.ed.7641910077	

CAPÍTULO 8	83
FORMAÇÃO DE GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	
Eridan Rodrigues Maia Aída Maria da Silva Marcia Betania de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.7641910078	
CAPÍTULO 9	99
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO: COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE LIBRAS	
Graciele Alice Carvalho Adriano Ana Clarisse Alencar Barbosa Mônica Maria Baruffi Patrícia Cesário Pereira Official	
DOI 10.22533/at.ed.7641910079	
CAPÍTULO 10	110
FORMAÇÃO EM CONTEXTO COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DA OFERTA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO INFANTIL	
Rosemeri Henn Marlene da Rocha Migueis	
DOI 10.22533/at.ed.76419100710	
CAPÍTULO 11	122
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPO, CULTURA DE MOVIMENTO E JOGOS INDÍGENAS	
Camila Ursulla Batista Carlos Glycia Melo de Oliveira Moaldecir Freire Domingos Junior	
DOI 10.22533/at.ed.76419100711	
CAPÍTULO 12	132
LETRAMENTO PARA O TRÂNSITO: EVENTOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE CONDUTORES DE VEÍCULOS	
Klébia Ribeiro da Costa Ana Maria de Oliveira Paz	
DOI 10.22533/at.ed.76419100712	
CAPÍTULO 13	144
NAS RUAS E NAS DELEGACIAS O MUNDO É OUTRO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL DO POLICIAL CIVIL	
Elton Basílio de Souza José Geraldo Pedrosa	
DOI 10.22533/at.ed.76419100713	

CAPÍTULO 14	156
O IMPACTO DO PIBID NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPB	
Bruna Tavares Pimentel Heytor de Queiroz Marques Raphaella Ferreira Mendes Weverson Bezerra Silva	
DOI 10.22533/at.ed.76419100714	
CAPÍTULO 15	166
O PAPEL DO TRABALHO EM GRUPO NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DO PENSAMENTO: UMA ABORDAGEM PIAGETIANA	
Rosenei Cella Rosana Cristina Kohls Ivana Aparecida Weissbach Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.76419100715	
CAPÍTULO 16	172
POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO: RECORTE VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE	
Luciane Helena Mendes de Miranda	
DOI 10.22533/at.ed.76419100716	
CAPÍTULO 17	184
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	
Giovanna Rodrigues Cabral	
DOI 10.22533/at.ed.76419100717	
CAPÍTULO 18	195
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Mateus De Souza Coelho Filho Evandro Luiz Ghedin	
DOI 10.22533/at.ed.76419100718	
CAPÍTULO 19	211
TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Jacir Mario Tedesco Filho Matilde Dias Martins Pupo Sandra Terezinha Urbanetz Simone Urnauer	
DOI 10.22533/at.ed.76419100719	
CAPÍTULO 20	216
CEALE: SIGNIFICADOS APRESENTADOS POR DOCENTES ALFABETIZADORES	
Bernarda Elane Madureira Lopes Cristiana Fonseca de Castro Elisa Carneiro Santos de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.76419100720	

CAPÍTULO 21	229
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS	
Andréa Cristina Maggi	
Ivo de Jesus Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.76419100721	
CAPÍTULO 22	243
IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE UM GRUPO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA E O CONCEITO DE FUNÇÃO DOCENTE FORMATIVA: NARRATIVA DE MEMÓRIA	
Fernando Lucas Oliveira Figueiredo	
Santuza Amorim da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.76419100722	
CAPÍTULO 23	258
VISÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR E FORMADOR ANTE A PROPOSTA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DOCÊNCIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	
Marta Rosa Borin	
Neida Maria Camponogara de Freitas	
Heliana de Moraes Alves	
DOI 10.22533/at.ed.76419100723	
CAPÍTULO 24	269
CUIDAR E EDUCAR:UM ESTUDO SOBRE A CAPACITAÇÃO DE CUIDADORES EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO	
Bianca Cristina dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.76419100724	
CAPÍTULO 25	278
ME FORMANDO PROFESSORA: MAGISTÉRIO, PEDAGOGIA E O PIBID	
Pamela Fonseca Costa	
DOI 10.22533/at.ed.76419100725	
CAPÍTULO 26	284
REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Malcus Cassiano Kuhn	
Michele Roos Marchesan	
Naiara Dal Molin	
Helena Miranda da Silva Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.76419100726	
CAPÍTULO 27	295
O ENSINO DA MATEMÁTICA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA ANÁLISE DO CADERNO DE APRESENTAÇÃO	
Suellen Cristina Marciano	
Daniela Paula da Silva Mariano	
Roberta Negrão de Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.76419100727	
SOBRE O ORGANIZADOR	307

A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS REFLEXIVOS

Diego Bechi

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Email: diego_bechi@yahoo.com.br.

Universidade de Passo Fundo (UPF), Programa de Pós-Graduação em Educação, Passo Fundo - RS

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre os desafios da formação acadêmica e o papel das disciplinas humanas e sociais na formação de profissionais reflexivos e comprometidos com as causas sociais. No primeiro capítulo, faz-se uma análise das transformações políticas, econômicas e socioculturais ocorridas no bojo da sociedade global que incidiram sobre o processo de expansão e de mercantilização do ensino superior no país. Em seguida, são apresentadas as características que compõem o atual cenário educacional e as consequências provenientes das reformas educacionais de caráter neoliberal e do modelo de gestão empresarial às instituições de educação superior. Por fim, são descritos os desafios e as reais funções da educação superior frente a uma sociedade complexa e dinâmica, acrescidas de mudanças que exigem a formação de profissionais reflexivos, capazes de pensar de forma independente e de respeitar a dignidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Globalização. Educação Superior. Mercantilização. Formação acadêmica. Profissional reflexivo.

ABSTRACT: The present work aims to reflect on the challenges of academic formation and the role of human and social disciplines in the formation of reflective professionals committed to social causes. In the first chapter, an analysis is made of the political, economic and socio-cultural transformations that have taken place in the sphere of global society, which focused on the process of expansion and commercialization of higher education in the country. Next, the characteristics that make up the current educational scenario and the consequences of neoliberal educational reforms and the business management model for higher education institutions are presented. Finally, the challenges and real functions of higher education are described in a complex and dynamic society, accompanied by changes that require the formation of reflective professionals capable of thinking independently and respecting human dignity.

KEYWORDS: Globalization. College education. Mercantilization. Academic graduation. Reflective professional.

1 | INTRODUÇÃO

Ao reportar-se aos desafios da formação universitária no contexto marcado pela mercantilização do ensino superior torna-se necessário, primeiramente, refletir sobre as transformações políticas, econômicas e socioculturais ocorridas nas últimas décadas em âmbito mundial. Os processos de globalização mediados pelo desenvolvimento das tecnologias da informação, somados aos objetivos e ações propostas pelo ideário neoliberal, especialmente no campo das políticas educacionais, colocaram em cheque a natureza e o papel da universidade. No mundo contemporâneo, com a denominada revolução da informática e os avanços no âmbito da comunicação, o conhecimento passou a ser altamente comercializável. Para poder explorar com mais intensidade o seu potencial lucrativo, na década de 90, foram estabelecidas reformas no campo educacional, cujas propostas estimularam o aumento do número de instituições de ensino superior privado/mercantis e a comercialização dos serviços educacionais nas instituições públicas.

O atual estado de expansão e privatização do ensino superior no país vem transformando a educação em mercadoria, ou seja, em unidade de negócios de cursos e atividades. Para que as instituições, gerenciadas por uma proposta de gestão empresarial, possam garantir sua sustentabilidade econômica e financeira, o produto ofertado deve ser flexível às exigências ditadas pelo mercado. Por conta disso, o desenvolvimento científico e cultural da comunidade acadêmica vem sendo prejudicado pela eliminação e pela reorganização das atividades que não agregam valor econômico. As disciplinas de formação humana e social vêm sendo gradativamente extintas da estrutura curricular, a fim de tornar as mensalidades mais acessíveis aos alunos/clientes, o que possibilita uma saída para os cursos superiores se tornarem mais competitivos frente o atual cenário educacional. As disciplinas de ordem prática passam a ser valorizadas em detrimento das disciplinas teóricas ligadas à formação integral do ser humano. A nova forma de organização do sistema econômico capitalista no plano mundial tem preconizado a formação de profissionais flexíveis e abertos a mudanças a curto prazo, de modo a atender as metamorfoses do mundo do trabalho.

Diante das transformações ocorridas no contexto da contemporaneidade, incluindo a reestruturação do capitalismo, a ascensão do modelo político-econômico neoliberal, cujas reformas têm estimulado a mercantilização da educação superior, lançam-se novos desafios à formação acadêmica. É preciso superar o modelo pedagógico, até então predominante, baseado na mera transmissão vertical de conhecimentos e das técnicas específicas ao exercício profissional, centradas na sociedade do trabalho. Para que os sujeitos sejam capazes de responder à complexidade e às exigências do mundo contemporâneo, a universidade precisa expandir seu processo formativo para além das atividades limitadas à preparação para o mercado de trabalho. No entanto, ao reportar-se aos desafios da formação universitária no bojo da sociedade global, torna-se necessário, primeiramente, analisar as características que compõe o atual cenário

educacional e as consequências provenientes das reformas educacionais de caráter neoliberal e do modelo de gestão empresarial às instituições de educação superior. Em observância às transformações aferidas pelo atual processo de mercantilização da educação superior, propõem-se importantes desafios à formação acadêmica e delibera-se sobre as funções da educação superior frente a uma sociedade complexa e dinâmica, acrescidas de mudanças que exigem a formação de cidadãos reflexivos e comprometidos com a promoção da dignidade humana.

2 | DA MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR À EXTINÇÃO DAS DISCIPLINAS HUMANAS E SOCIAIS

As transformações na estrutura produtiva e política do capitalismo, agilizadas pelas conquistas das ciências e da tecnologia, agregaram valor econômico ao conhecimento e a educação superior. O processo de reprodução ampliada do capital e os avanços tecnológicos registrados, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, transformaram o valor das coisas e dos bens. As coisas passaram a ser diferentes e a ter valor diferente. O conhecimento passou a ser concebido como uma mercadoria altamente comercializável, sujeitando-se aos interesses do mercado e ao novo padrão de acumulação capitalista. E, contrariando o que acontece com os bens materiais, nos quais reside o valor de riqueza oriundo do processo produtivo industrial, as ideias emanadas do conhecimento, seguem existindo, mesmo depois de comercializadas. Para poder explorar com mais intensidade o seu potencial lucrativo, foram estabelecidas reformas no campo educacional, cujas propostas estimularam o aumento do número de instituições de ensino superior privado/mercantis e a comercialização das pesquisas no setor público. Os processos de globalização mediados pelo desenvolvimento das tecnologias da informação, somados aos objetivos e ações propostas pelo ideário neoliberal, especialmente no campo das políticas educacionais, colocaram em cheque a natureza e o papel da universidade. Conforme salienta Sguissardi (2008, p. 1013), essa tendência capitalista de transformar tudo em mercadoria, inclusive o conhecimento, abre a possibilidade de entender por que “os serviços educacionais, como um direito e um bem público, possam ser considerados como uma mercadoria, a educação-mercadoria, objeto de exploração de mais-valia ou de valorização”.

As reformas e modernização dos Estados nacionais, implantadas a partir da década de 1990, em especial nos países da América Latina, possibilitaram a disseminação e a legitimação das políticas de ajuste estrutural, consubstanciadas pelos organismos financiamento internacionais (Banco Mundial, FMI, OMC, BID, dentre outros). Os Estados-nação têm incorporado as metamorfoses que estão se produzindo na relação capital/trabalho e as diretrizes político-econômicas inerentes ao novo regime de acumulação capitalista. A subordinação das estratégias nacionais às exigências estabelecidas pela economia global implicou alterações no campo

das políticas públicas, em especial das políticas sociais, interferindo na lógica de financiamento da educação pública. Os programas de estabilização e ajuste estrutural, propostos pelo Consenso de Washington, condicionaram as políticas educacionais aos moldes da racionalidade econômica, imanente à nova fase de universalização do capitalismo. O economicismo e o privatismo adotados por vários países em desenvolvimento, inclusive pelo Brasil, em favor do ajuste econômico proposto pelo receituário neoliberal, incidiram majoritariamente sobre a gestão e o financiamento da educação superior. As medidas orçamentárias e a reestruturação da produção capitalista estimularam o processo de mercantilização desse nível de ensino, mediante a expansão do setor privado/mercantil e a crescente subordinação das universidades públicas às regras do mercado (BECHI, 2013).

Durante o processo de estabilização econômica e ajuste fiscal, as universidades públicas no Brasil foram submetidas ao arrocho salarial e à diminuição progressiva dos recursos destinados à sua manutenção e desenvolvimento. As reformas implementadas no âmbito da educação superior estimularam a diversificação das fontes de financiamento mediante o estabelecimento de parcerias entre as instituições públicas e o setor privado. Os neoliberais acreditavam que, com a consolidação desse marco estratégico, a eficiência e a qualidade desse setor transcenderiam os limites impostos pelo financiamento público. Isso porque, “mediante el suministro privado de educación postsecundaria se amplian las posibilidades educacionales con poco o ningún costo directo para el Estado, especialmente em los países donde las instituciones estatales son muy selectivas” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 37). Nessa direção, o documento *A Política para as Instituições Federais de Ensino Superior*, editado em julho de 1995, estabeleceu novas alternativas de financiamento às IFES, a serem efetivadas no exercício de sua autonomia: “as universidades serão estimuladas a buscar fontes adicionais de recursos junto a outras esferas do setor público e à iniciativa privada para ampliar o atendimento a outras demandas sociais que não o ensino” (BRASIL apud SGUISSARDI, 2009, p. 40).

Além de incentivar a implantação da autonomia universitária plena, o governo federal propôs a construção de políticas que viabilizassem uma maior diversificação do sistema de educação superior, mediante a criação de instituições não universitárias e o aumento das instituições privadas. Em atribuição a essa proposição, nos anos subsequentes à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-96) - documento proclamado favorável às políticas neoliberais praticadas pelo governo - foram publicados, respectivamente, os decretos nº 2.207/97, nº 2.306/97 e nº 3.860/01, os quais estabeleceram distinções inéditas no que diz respeito à natureza jurídica e à organização acadêmica das instituições de educação superior (IES). O reconhecimento das instituições privadas com fins lucrativos (empresas comerciais) e a implantação de políticas de diversificação institucional aceleraram o processo de privatização do ensino superior no Brasil. As facilidades de criação de IES privadas, de natureza civil ou comercial, transformaram a educação superior em “objeto de

lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a *educação-mercadoria* de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais e comerciais, a *mercadoria-educação*” (RODRIGUES apud SGUISSARDI, 2008, p. 1000-1001).

A realidade da educação superior brasileira neste início de novo século não corresponde às exigências e desafios de caráter social, cultural e econômico deflagrados pelas transformações que caracterizam a sociedade global. Os centros universitários públicos e privados vêm enfrentando vários problemas em decorrência do intenso processo de mercantilização da educação superior, desencadeado, sobretudo, pelas reformas de ajuste fiscal e de modernização do Estado nacional. A redução dos investimentos públicos e a expansão do setor privado/mercantil, aliada ao aumento da competitividade, levaram as instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas a assumir novas estratégias políticas e administrativas. Para que as instituições, gerenciadas por uma proposta de gestão empresarial, possam garantir sua sustentabilidade econômica e financeira, apregoa-se a racionalização e “otimização” de recursos, a comercialização dos serviços educacionais e o aligeiramento dos processos formativos, por meio da flexibilização dos currículos. Por conta disso, o desenvolvimento científico e cultural da comunidade acadêmica vem sendo prejudicado pela eliminação e pela reorganização das atividades que não agregam valor econômico. As disciplinas de formação humana e social vêm sendo gradativamente extintas da estrutura curricular, a fim de tornar as mensalidades mais acessíveis aos alunos/clientes, o que possibilita uma saída para os cursos superiores se tornarem mais competitivos diante do atual cenário educacional. As disciplinas de ordem prática passam a ser valorizadas em detrimento das disciplinas teóricas ligadas à formação integral do ser humano.

As políticas educacionais, implementadas em sintonia com as transformações de ordem econômica e cultural retratadas pelo padrão de acumulação capitalista, estimularam a transformação desse setor em um bem de serviço comercializável, caracterizado pela predominância dos interesses privado/mercantis. A atual fase da globalização do capitalismo, caracterizada pela ascensão da racionalidade toyotista/neoliberal e das novas tecnologias da informação, vinculou o conhecimento e o processo pedagógico às leis do mercado, transformando a educação superior em negócio rentável. O processo de comercialização da educação superior, assegurado pelas reformas político-econômicas de caráter neoliberal, levou a uma acirrada disputada entre universidades, grupos educacionais e empresas, pela presença nos “mercados educacionais” mais promissores. Com a finalidade de obter altos lucros, empresas nacionais e internacionais vêm aumentando gradativamente seus investimentos, criando novos cursos e novos centros educacionais em todo o Brasil (BECHI, 2011).

Ao serem organizados de acordo com as perspectivas da economia de mercado, os cursos superiores começaram a sofrer inúmeras mudanças internas. Por estarem em consonância com o modelo empresarial, os principais agentes do processo de

ensino e aprendizagem assumiram novos papéis: o aluno passou a ser considerado um cliente e o professor assumiu a função de prestador de serviços. Para atender aos desejos dos alunos/clientes os resultados a serem obtidos são de natureza imediata. As disciplinas de formação humana e sociais estão sendo extintas dos currículos dos cursos de nível superior. Com isso, a duração dos cursos é encurtada, com vistas a diminuir os custos das mensalidades e, conseqüentemente, elevar a lucratividade e a competitividade da instituição no mercado educacional. “Competir e, no máximo, garantir a empregabilidade dos estudantes/clientes são as preocupações que afligem e ao mesmo tempo se põem como desafio para todos” (SGUISSARDI, 2008, p. 1015). Nesse sentido, ao mudarem os objetivos, mudaram-se também as atividades a serem realizadas. Em outras palavras, enquanto as finalidades da educação forem reduzidas ao mero aperfeiçoamento profissional, as atividades assumirão apenas uma conotação prática, deixando os elementos teóricos em segundo plano.

O constante empobrecimento dos currículos, com o intuito de aumentar a lucratividade em meio à eferescência do mercado educacional, está impossibilitando o desenvolvimento de profissionais críticos e comprometidos com as causas sociais. Se isso não bastasse, a flexibilização e adaptação da estrutura curricular aos interesses do mercado vêm prejudicando o acesso e a produção livre do conhecimento. As reformas educacionais de caráter neoliberal provocaram a dissolução do modelo único de universidade centrado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme preconiza o artigo 207 da Constituição Federal. Ao invés de contribuir para o avanço da pesquisa e da extensão, o novo formato atribuído ao sistema de ensino superior incentivou a expansão de instituições dedicadas exclusivamente ao ensino. Em atribuição a lógica contemporânea de acumulação de capital, a maioria das instituições de ensino superior não desenvolve o ensino associado à pesquisa e extensão, pois objetiva-se, a partir da racionalização das despesas de custeio e pessoal, tornar as mensalidades mais atraentes, aumentar sua participação no mercado e garantir um maior retorno financeiro.

3 | A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PROCESSO FORMATIVO-EDUCACIONAL HUMANO

O processo de financiamento da educação superior no limiar do século XXI tem se pautado na racionalização e otimização dos recursos públicos, na parceria público-privada (PPP) e na abertura ao mercado/campo empresarial, de modo a aproximar a universidade do modelo de empresas prestadoras de serviço. As políticas educacionais de caráter neoliberal, visivelmente articuladas à lógica econômica do custo-benefício, propiciaram alterações substantivas na agenda da educação superior, acarretando sérios prejuízos à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico do país e à formação acadêmica. A diversificação das fontes de financiamento pelas instituições

públicas e o reconhecimento legal da IES privadas com fins lucrativos fortaleceram o clima de competição entre as instituições e alteraram a lógica do trabalho acadêmico. Na interpretação de Oliveira (1999, p. 152), o autofinanciamento e o intenso processo de privatização da educação superior “poderá levá-las a tomar forma de instituições ou empresas, preocupadas com a própria sobrevivência e/ou obtenção de dividendos. Isso poderá, ainda, alterar a identidade, o papel institucional, os compromissos sociais e a concepção de universidade pública”.

Tendo em vista as transformações ocorridas no âmbito da educação superior, espera-se que a universidade utilize suas experiências e seus conhecimentos em prol das expectativas e das necessidades da sociedade. A universidade precisa definir novos objetivos e finalidades a fim de superar o modelo de ensino baseado exclusivamente na transmissão e inculcação de informações. O ideal de universidade a ser construído deve promover o desenvolvimento de competências e de aprendizagem nos alunos, além de conscientizá-los sobre o papel do cidadão no seio da sociedade contemporânea. A prática pedagógica voltada à pura e simples transmissão de conhecimentos, centradas na sociedade do trabalho, deve ser substituída por um modelo pedagógico embasado na aprendizagem de novos métodos e novos processos capazes de integrar as pessoas à sociedade. A educação superior requer um processo formativo que prima pelo desenvolvimento de cidadãos críticos e responsáveis. Paviani (2009, p. 49-50) afirma que a aprendizagem dos estudantes deverá ser orientada “visando ao desenvolvimento de habilidades e competências não apenas profissionais, mas também pessoais; não apenas imediata, mas também ao longo de suas vidas”. Para que os sujeitos sejam capazes de responder à complexidade e às exigências do mundo contemporâneo, a universidade precisa expandir seu processo formativo para além das atividades limitadas à preparação para o mercado de trabalho.

Com a passagem da sociedade do trabalho à “sociedade do conhecimento”, aliada à lógica de reprodução do capital e às transformações socioculturais emergidas na contemporaneidade, a universidade vê-se questionada em seu âmago. Diante do dinamismo veloz da produção do conhecimento e da (re) configuração do trabalho e da produção, estimulado pelas inovações científicas e tecnológicas, não é possível sustentar a ideia de uma formação profissional baseadas em etapas bem definidas, centradas na preparação para um mercado do trabalho que não existe mais. A sociedade contemporânea, compreendida sob o ponto de vista produtivo e econômico, requer a formação de um profissional ágil e eficiente na constatação e resolução de problemas. Dentre os vários desafios que permeiam a formação acadêmica neste início de novo século, situa-se o desenvolvimento de competências que os tornem aptos a tomar decisões e a solucionar problemas de forma independente e flexível.

No entanto, por se tratar de uma sociedade plural e dinâmica, acrescida de vários problemas que afligem a humanidade, a formação acadêmica deve transcender as necessidades apresentadas pelo viés produtivo/econômico, centrada na formação de sujeitos flexíveis, ágeis e abertos a mudanças a curto prazo, levadas a cabo pelas

transformações ocorridas no mundo do trabalho e da produção. Quando analisada sob o ponto de vista social e cultural, a sociedade contemporânea requer a formação de profissionais reflexivos e comprometidos com o futuro da humanidade. Nesses termos, os alunos precisam participar de práticas que os instiguem a pensar e a refletir sobre questões sociais e éticas que envolvam a sua formação profissional e suas relações interpessoais. O ensino estritamente técnico não forma sujeitos autônomos, dispostos a sustentar sua independência e sua integridade espiritual diante dos mecanismos massificadores e perante os ideários consumistas que permeiam a vida contemporânea. O desenvolvimento do raciocínio crítico não acontece somente pela imposição vertical de conhecimentos. Para isso, os alunos devem ser agentes ativos do seu próprio processo de aprendizagem. Na visão de Panizzi (2006, p. 41), “pensar, ser sujeito ativo de sua construção pessoal e participar da vida social são – absolutamente – um importante, senão o mais significativo objetivo do processo educacional”.

Para que as instituições educacionais consigam manter sua relevância diante de um mundo dinâmico, acrescido constantemente de novas descobertas, as práticas de ensino precisam estar amparadas numa concepção metodológica que possibilite a formação de cidadãos autônomos, aptos a pensar e agir de forma reflexiva. Tendo em vista isso, não basta simplesmente exigir que os alunos memorizem os conteúdos referentes a cada disciplina. Um ensino centrado quase exclusivamente na ação do professor, descontextualizado da realidade e das necessidades dos alunos, não desperta a curiosidade indispensável à busca de novos conhecimentos. O ensino que se limita à repetição esquemática de conceitos “deixa de lado um aspecto substantivo da atividade docente – a capacidade criativa e inventiva que o conhecimento provoca” (CHIZZOTTI, 2001, p. 109). A produção do conhecimento em sala de aula requer a execução de práticas que incentivem o pensamento reflexivo e, conseqüentemente, a participação ativa dos alunos no decorrer do processo pedagógico. Além disso, a formação de mentes abertas e reflexivas constitui um dos pressupostos fundamentais para a construção de uma nova sociedade. Sem o desenvolvimento dessas capacidades intelectuais os sujeitos seriam facilmente manipulados pelos sistemas políticos e ideológicos. “Educar para a reflexão e na reflexão é tarefa essencial do presente, caso quisermos construir uma sociedade e uma humanidade distinta desta marcada radicalmente pela exploração” (GHEDIN, 2005, p. 146).

Essas interpretações aproximam-se da concepção de Kesselring (2007, p. 21) sobre a educação superior ao afirmar que “a preocupação central do ensino universitário é o esclarecimento e, para usar um termo do século XX, a emancipação”. Esse forte apelo, ocorrido nos últimos anos, em prol de uma educação que prioriza o desenvolvimento intelectual e a moral dos indivíduos, se estabelece em contrapartida à atual valorização da prática em detrimento das disciplinas humanas e sociais. O enxugamento e a flexibilização dos currículos, de acordo com as demandas do mercado educacional, vêm ameaçando a formação integral do ser humano. O fato é que, quando as instituições de ensino superior são administradas exclusivamente

na perspectiva do lucro e do negócio, tornando a competência técnica a única referência na educação dos indivíduos, os processos formativos passam a inibir o desenvolvimento crítico dos educandos. A estrutura universitária em elevação nos últimos anos, orientada por modelos de gestão empresarial, não vem desenvolvendo a reflexão e o desenvolvimento das habilidades de pensamento. Anísio Teixeira (apud SGUISSARDI, 2008, p. 1009) coloca em dúvida esse novo sistema de ensino superior, quando descreve:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber ativo e não morto nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Para atingir tais anseios, a universidade deve estabelecer novas metas que venham a superar as transformações decorrentes dessa reorientação mercantilista da educação. É preciso romper o modelo acadêmico e pedagógico, predominante no Brasil e em toda a América Latina, voltado para atender apenas às necessidades do mundo do trabalho e à lógica do capital. Os altos índices de expansão da educação superior no Brasil e a transformação dos institutos e das faculdades em unidades de negócios são fatores responsáveis pela gradativa eliminação e marginalização das disciplinas humanas e sociais. O constante empobrecimento dos currículos, com o intuito de aumentar a lucratividade em meio à efervescência do mercado educacional, está impossibilitando o desenvolvimento de profissionais críticos e comprometidos com as causas sociais. Se isso não bastasse, a flexibilização e adaptação da estrutura curricular aos interesses do mercado vêm prejudicando o acesso e a produção livre do conhecimento.

Nesse sentido, para que o trabalho docente não fique atrelado exclusivamente às demandas do mercado, a universidade precisa criar condições que venham a incentivar e a fortalecer o desenvolvimento científico e cultural da comunidade acadêmica. Os cursos superiores com dedicação exclusiva ao ensino, em que a aprendizagem é o resultado do armazenamento e da memorização de conteúdos, não estão investindo significativamente no processo de produção científica. Em meio a um mercado educacional amplamente competitivo, a universidade é, atualmente, a principal responsável pelo fortalecimento da pesquisa científica. Porém, o processo de produção e de socialização dos conhecimentos não pode ocorrer sem que, antes, sejam levados em conta os problemas relacionados à destruição do meio ambiente, a diversidade humana, o multiculturalismo, à corrupção e a outras questões ligadas à qualidade de vida do ser humano. Esse processo formativo implica o surgimento de “um modelo de aplicação da ciência alternativo ao modelo de aplicação técnica, um modelo

que subordine o know-how técnico ao know-how ético e comprometa a comunidade científica existencial ética e profissionalmente com o impacto da aplicação” (SANTOS, 2008, p. 224).

Aliado a uma nova concepção teórico-metodológica, calcada nas estratégias de problematização e na construção de práticas reflexivas, os cursos de graduação devem estruturar-se de maneira a estimular os participantes a analisar e discutir rigorosamente sobre temas interculturais e pertinentes ao relativismo cultural. A educação multicultural e a reflexão crítica sobre diversos enfoques inerente a diversidade humana, mediante o questionamento filosófico segundo a tradição socrática, torna-se condição necessária à formação de cidadãos reflexivos, capazes de pensar de forma independente e de respeitar a dignidade da humanidade em cada pessoa e/ou cidadão. A problematização, ao fortalecer a interação e o embate de ideias, rompe com a normalidade das coisas, possibilitando que os alunos reconstruam e enriqueçam suas experiências de forma intersubjetiva. A reflexão e a argumentação crítica em âmbito acadêmico, desenvolvidas com o intuito de problematizar as normas e tradições da sociedade, conduzem à formação de pessoas responsáveis, com aptidões necessárias para controlar de forma autônoma seus raciocínios e emoções. De acordo com Nussbaum (2005, p. 51), o argumento crítico leva ao poder intelectual e à liberdade - uma transformação notável de si mesmo, onde antes havia sido indolente e preguiçoso - e também a uma mudança nas motivações e desejos do aluno. Tomando por base o estoicismo, a filósofa estadunidense parte do pressuposto de que as pessoas que costumam fazer um exame crítico de suas crenças são melhores cidadãos, no que diz respeito às suas emoções e pensamentos. Senso assim, os atributos necessários para se tornar um bom cidadão pensante não constitui-se um privilégio, mas se encontra em todos os cidadãos que possuam a capacidade e/ou estejam dispostos a raciocinar.

Do ponto de vista socrático, o exame interno, caracterizado pelo questionamento contínuo das próprias crenças, bem como das normas, valores e tradições culturais, é um componente indispensável a uma vida com sentido para qualquer cidadão. A formação de cidadãos verdadeiramente livres no sentido socrático requer o desenvolvimento de pessoas capazes de pensar por si mesmas e de argumentar corretamente sobre os diferentes problemas que envolvem a diversidade humana e a sociedade. Para isso, faz-se necessário a construção de um novo modelo de educação superior, comprometido com a formação do pensar crítico e reflexivo dos acadêmicos. Os cursos de graduação precisam imediatamente criar condições para que os alunos pensem, façam perguntas e argumentem sobre temas pertinentes a diversidade com flexibilidade e empatia. Dentre os desafios atribuídos à educação superior no contexto das sociedades complexas, apregoa-se a reestruturação do currículo de graduação, de modo a incluir estudos referentes à diversidade e ao multiculturalismo. A formação de cidadãos interconectados com as necessidades humanas e conscientes dos problemas sociais que, por sua vez, afetam os relacionamentos interpessoais, requer a construção de um modelo teórico-metodológico que propicie a reconstrução das experiências

subjetivas dos alunos, oferecendo-lhes novas possibilidades de interpretação dos problemas humanos e sociais. Para Dewey (1959, p. 118), a educação deve ampliar o horizonte de interpretações e as perspectivas de espírito: “quanto mais completa for a concepção, de alguém, das futuras realizações possíveis, menos sua atividade presente se sentirá manietada por um pequeno número de alternativas”, condicionadas à ênfases ideológicas e à hábitos dominantes.

O sistema de educação superior precisa preocupar-se com a formação dos futuros cidadãos numa época de diversidade cultural e de crescente internalização, em que o ser humano é constantemente desafiado a tomar decisões que requerem algum tipo de compreensão sobre os grupos raciais, étnicos, religiosos, bem como sobre a situação das mulheres e de grupos considerados minoria em função de sua inclinação sexual. Aliado às discussões sobre a diversidade, outros temas merecem ser explorados quando se deseja encontrar soluções eficazes aos prementes problemas humanos, incluindo: meio ambiente, climatologia, conflitos internacionais, população mundial e violência, cujos debates estão ocupando um lugar cada vez mais importante no âmbito das ciências sociais. Nesses termos, Nussbaum (2005, p. 25) acredita que a nova ênfase atribuída à diversidade nos currículos das faculdades e universidades é, acima de tudo, uma forma de assumir as novas exigências e as condições para o exercício da cidadania, além de seus deveres, direitos e privilégios; uma tentativa de produzir adultos que podem desenvolver-se como cidadãos de um mundo complexo e interconectado. Diante desses desafios, a filosofia e demais disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais deveriam assumir um lugar central nos programas de graduação, em contrapartida ao enxugamento dos currículos, sobretudo pela extinção das disciplinas humanas e sociais, proliferado em decorrência do atual processo de mercantilização da educação superior.

A formação do profissional cidadão não se limita a mera apreensão/memorização de conteúdos e ao domínio de técnicas de raciocínio. Ser um cidadão do mundo significa aprender a ser um humano capaz de amar, imaginar e se colocar no lugar dos outros. Cabe ao cidadão ter consciência de que faz parte de uma comunidade universal da raça humana, cujos fins correspondem aos fins morais da justiça e do bem estar humano. Para atender a esses anseios, faz-se necessário uma educação multicultural; aquela que põe os estudantes em contato com fatos fundamentais da história e da cultura de grupos diferentes, incluindo as minorias étnicas, raciais, sociais e sexuais. O desenvolvimento da consciência sobre a diferença cultural é essencial para promover o respeito e a melhoria das relações interpessoais. Não é aceitável que os sistemas de ensino, em especial a educação superior, continuem produzindo cidadãos estreitos de mente, com dificuldades em entender as diferenças e cuja imaginação raramente se aventura a ir além de seu ambiente local (NUSSBAUM, 2005, p. 34). A educação deve desenvolver a capacidade de duvidar dos valores e virtudes absolutas, na medida em que se objetiva o que é bom para a vida humana em todas as partes do mundo. O choque com outras culturas, a partir de uma educação

que desperte o pensamento crítico, torna-se essencial para uma vida em contínuo exame, propiciando o cultivo da liberdade, da reflexão e da democracia.

O reconhecimento da perspectiva educacional de caráter socrático e a complexa transformação curricular, com vistas a incorporar uma variedade de enfoques sobre a diversidade humana nas atuais escolas superiores e universidades, pode ser benéfico para a democracia. Cabe às instituições de educação superior e aos responsáveis pela elaboração e execução das políticas educacionais questionarem como deve ser um cidadão no contexto das sociedades complexas e o que deve saber para enfrentar os desafios sociais, culturais e ambientais, de modo a transcender aos limites impostos pelo atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Na interpretação de Nussbaum (2005, p. 100), se a educação tem por objetivo preparar adequadamente os estudantes para enfrentar o complexo mundo que lhes espera, as instituições precisam cumprir um conjunto de disciplinas eletivas e conteúdos sobre a diversidade e multiculturalismo. Um graduado numa universidade tem que ser um tipo de cidadão capaz de atuar como participante inteligente nos debates que envolvem as diferenças, além de reconhecer o valor da vida humana em qualquer lugar que se manifeste e ver os outros ligados por capacidades e problemas humanos comuns, independentes das distâncias.

A democracia, assim como pensava Sócrates, necessita de cidadãos capazes de pensar por si mesmos e de defender argumentativamente suas crenças, ao invés de simplesmente aceitar as opiniões das autoridades e dos meios de comunicação. A reflexão e a deliberação são essenciais a uma sólida democracia e à busca permanente pela justiça. A democracia que tome o bem comum necessita de cidadãos que tenham a capacidade socrática de raciocinar acerca de suas crenças e de conviver com as diferenças. Independente das crenças religiosas e diferenças pessoais, todos os cidadãos fazem parte de uma democracia e precisam deliberar juntos. Não é aceitável que os seres humanos, especialmente aqueles formados no seio universitário, permitam que as diferenças de classe, gênero e étnica constituam barreiras ao convívio social. Assim como os estoicos convidavam os cidadãos do mundo a cultivar um entendimento empático das pessoas que são diferentes, na sociedade contemporânea os cidadãos precisam reconhecer a humanidade onde quer que estejam e a comprometer-se com essa comunidade de humanidade. Nosso comportamento deve ser sempre marcado pelo respeito à dignidade da razão e à escolha moral de todos os seres humanos, independentemente de sua origem, posição, gênero ou condição social (NUSSBAUM, 2005, p. 86).

A capacidade de discernir e respeitar em cada pessoa a dignidade da humanidade representa uma parte essencial do pensamento e do juízo justo em uma sociedade democrática pluralista que forma parte de um mundo mais complexo. A construção bem-sucedida de uma democracia estável somente é possível mediante a formação de cidadãos que realmente sejam capazes de rever a tradição de maneira crítica e reflexiva. A integração e o reconhecimento de grupos excluídos como cidadãos merecedores de igual respeito dependem de um processo formativo onde os alunos percebam seu

potencial de autonomia racional e autocrático. A vida examinada, caracterizada pela flexibilidade proporcionada pela abertura ao diálogo e ao autoquestionamento, constitui-se o objetivo central para a democracia. Nesses termos, a educação socrática exerce um papel relevante quando se objetiva cumprir a promessa da cidadania democrática. Uma sociedade que não atenda a essas necessidades cria barreiras para o livre intercâmbio e a comunicação da experiência humana. Na acepção de Dewey (1959, p. 106), “uma sociedade é democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas de vida associada”. Uma sociedade móvel, caracterizada pelas constantes mudanças sociais e culturais, aliadas a uma maior diversidade de estímulos a que o indivíduo e as instituições têm de reagir, deve proporcionar meios para que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade.

Levando em conta essas considerações, não é aceitável que o processo de formação acadêmica tenha se limitado à internalização coletiva de um conjunto de conhecimentos específicos e técnicos relativos a uma determinada profissão. Isso porque, a construção de uma sociedade democrática requer a formação de profissionais reflexivos, capazes de respeitar e compreender a humanidade em sua diversidade. Em contrapartida ao enxugamento dos currículos, sobretudo mediante a extinção das disciplinas humanas e sociais, propaladas pelo atual processo de mercantilização da educação superior, direciona-se à educação, incluindo às instituições de educação superior, o papel de educar as pessoas para que possam desempenhar-se como cidadãos do mundo com sensibilidade e compreensão. Cabe às políticas educacionais estimular a reestruturação dos currículos de graduação, mediante a reintrodução das disciplinas de formação humana e a incorporação de uma variedade de enfoques sobre a diversidade humana, a fim de que todos os acadêmicos façam parte da comunidade de diálogo e de respeito, mostrando preocupação com o ser humano, independente de onde tenha nascido, sua posição, gênero e condição social. A educação superior deve criar estratégias que estimulem o desenvolvimento da personalidade humana para um sentido de dignidade pessoal e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e à liberdade, incluindo a tolerância e a amizade no interior de uma nação e na relação entre nações. O cidadão do mundo precisa desenvolver a compreensão e a empatia para com as culturas distantes e em relação às minorias étnico/raciais, religiosas, políticas, de gênero, dentre outras que fazem parte da sua própria cultura (NUSSBAUM, 2005).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa suscita o urgente debate sobre os rumos que a educação superior e a formação acadêmica precisam tomar num contexto marcado pela instrumentalização/

mercantilização da educação superior. Para tanto, parte-se do pressuposto de que a educação superior irá atender aos anseios da população – incluindo aspectos científicos, tecnológicos, políticos e sociais - e proporcionar melhorias nas condições sociais na medida em que valorizar o desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos, por meio de um processo formativo calcado nos ideais democráticos e na valorização da pesquisa. Para que o trabalho docente não fique atrelado exclusivamente às demandas do mercado e à lógica do capital, as instituições de educação superior precisam criar condições que incentivam e fortaleçam o desenvolvimento científico e cultural da comunidade acadêmica. Nessa direção, duas condições básicas se fazem necessárias: a intensificação do investimento em pesquisa e a valorização das disciplinas humanas e sociais. No que se refere ao primeiro aspecto, o envolvimento efetivo de professores e de alunos em atividades de pesquisa constitui um antídoto contra o estado de fragmentação do conhecimento, levado a cabo pelo atual processo de instrumentalização da educação superior. Em outras palavras, em vez de serem apenas receptores de informações, os agentes desse processo investigativo são levados a produzir conhecimentos, participando ativa e efetivamente da elaboração cultural e científica da comunidade acadêmica e da sociedade.

O processo de produção e de socialização dos conhecimentos não pode ocorrer sem antes levar em consideração os problemas relacionados à diversidade humana, ao multiculturalismo, à destruição do meio ambiente, à corrupção e a outras questões ligadas à qualidade de vida do ser humano. Em oposição ao modelo empresarial de ensino, as instituições devem propiciar aos alunos, com o apoio das disciplinas humanas e sociais, práticas pedagógicas que os levem a pensar de modo reflexivo sobre o ser humano e sua relação com o mundo. Além disso, a aplicação de tais disciplinas poderia contribuir significativamente para a formação de cidadãos atuantes e responsáveis. A sociedade necessita, portanto, de profissionais comprometidos com o social. Nesse sentido, o apoio à pesquisa e à valorização das disciplinas humanas e sociais são fatores que contribuirão para a superação dos desafios colocados à educação superior, incentivando e fortalecendo o processo de emancipação dos educandos e a formação de profissionais reflexivos e comprometidos com a promoção da dignidade humana. A consolidação de uma nova forma de trabalho que propicie o desenvolvimento das individualidades e a plena realização e emancipação do ser social requer a superação do modelo educacional mercantilista e instrumental centrado na redução dos investimentos e na produção de mais-valia. Para Mészáros (2008, p. 73), a emancipação dos indivíduos sociais não “é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital”.

RERERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior: las perspectivas de La experiencia (El Desarrollo em la*

prática). 1ª ed. em espanhol. Washington/DC: BIRD/Banco Mundial, 1995.

BECHI, Diego. Mercantilização do ensino superior: desafios da universidade diante do atual cenário educacional. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 33, n. 1, p. 139-147, 2011.

_____. *O financiamento da educação superior: uma análise do PNE 2001-2010*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013.

_____. A formação do professor reflexivo à luz da concepção pragmática deweyana de educação. In: FÁVERO, Altair A.; TONIETO, Carina. *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BRASIL. Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

CHIZZOTTI, Antonio. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. in: CASTANHA, Sérgio; CASTANHO, Maria E. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papyrus, 2001, pp. 103-111.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3 ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

FÁVERO, Altair A.; BECHI, Diego. O conceito de experiência e a formação para a democracia numa perspectiva Deweyana. *Educação*, Santa Maria, v. 43, n.4, out./dez. 2018.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. in: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 129-150.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo, SP: Loyola, 2007.

KESSELRING, T. Universidade, economia e sociedade: notas sobre o desenvolvimento atual das universidades europeias. *Chronos*, v. 34, v.1, 2007, p. 15-29.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NUSSBAUM, Martha C. *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós, 1997.

OLIVEIRA, João Ferreira. A nova reforma da educação superior no Brasil: o processo de desorganização do sistema e de desajustamento da universidade pública. In: SILVA, Rinalva C. (Org.). *Educação para o século XX: dilemas e perspectivas*. Piracicaba: UNIMEP, 1999, p. 147 – 159.

PANIZZI, Wraza. *Universidade para quê?* Porto Alegre: Libretos, 2006.

PAVIANI, Jaime. Ainda é possível a formação universitária? In: FÁVERO, A.; CENCI, A.; TROMBETTA, G. (orgs). *Universidade, filosofia e cultura*. Passo Fundo: UPF Editora, 2009, p. 44-55.

PAVIANI, Jaime. Os desafios da universidade comunitária. *Chronos*, v. 34, v.1, 2007, p. 30-45.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. in: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

SANTOS, Boaventura de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo:

Cortez, 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 29, 2008, n. 105, 991-1019, set.-dez. 2008.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE SOCIAL DO ENSINO

Liamara Baruffi

Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim -RS

RESUMO: O presente artigo versa sobre a relação existente entre a formação dos professores de língua inglesa instrumental, seja ela inicial ou continuada, e a qualidade social do ensino, especialmente dessa disciplina, e objetiva analisar a literatura especializada sobre a formação de professores, principalmente de língua inglesa instrumental, e sobre a qualidade social do ensino; estabelecer a relação entre os tópicos; e discutir a importância do ensino de qualidade, contemplando a língua inglesa. Este artigo é constituído por uma pesquisa qualitativa com base bibliográfica, que tem por conclusão a necessidade da formação do professor de língua inglesa instrumental para que sua disciplina também contribua para o tão falado ensino com qualidade social, posto que esta é uma relação direta e de extrema importância na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Qualidade social do ensino. Língua inglesa instrumental.

ABSTRACT: This essay is about the existing

relation between the instrumental english teacher's training, being it initial or continuous, and the social quality of teaching, especially of this subject, and it aims to analyze the specialized literature about teacher's training, especially of instrumental english, and about social quality of teaching; provide the relation between the topics; and discuss the importance of a quality teaching, considering the english language. This paper is constituted by a qualitative research with bibliographic basis, that's concludes the need of instrumental english teacher's training so that this subject can also contribute to the oft-cited teaching with social quality, once that it is a direct relation and of utmost importance in the development of critic and active citizens in society.

KEYWORDS: Teacher's training. Social quality of teaching. Instrumental English Language.

1 | INTRODUÇÃO

A formação do professor de língua inglesa tem se mostrado um assunto de extremo interesse para as minhas pesquisas. Uso o termo “formação” aqui, me referindo às formações iniciais e também continuadas, ambas com o mesmo valor.

Nesse artigo, busco retratar a relação existente entre a formação dos professores de

língua inglesa instrumental e a qualidade social do ensino, principalmente com vistas a disciplina de língua inglesa, e para isso, objetivo analisar a literatura especializada sobre a formação de professores, principalmente de língua inglesa instrumental, e sobre a qualidade social do ensino; estabelecer a relação entre os tópicos; e discutir a importância do ensino de qualidade social, contemplando a língua inglesa.

Convém esclarecer, de antemão, que quando abordo a questão da qualidade *social* do ensino, me refiro a função da escola de formar seres humanos integrais, com a preocupação com a totalidade do estudante, e não somente a qualidade do ensino de determinados conteúdos de uma disciplina específica.

Desse modo, ao abordar a formação do professor de inglês instrumental relacionando-a com a qualidade social do ensino, busco explorar de que modo a disciplina de inglês instrumental – que é vista como uma disciplina técnica – tem relação com essa formação integral do ser humano, com o papel de cidadão crítico e atuante na sociedade que será desempenhado pelo estudante.

Para possibilitar essa discussão, este artigo é constituído por uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, e está organizado em cinco capítulos, sendo este o primeiro, com vistas a esclarecer como foi constituída essa pesquisa.

No capítulo dois discuto a formação do professor de língua inglesa instrumental ou, pelo menos, como ela deveria ser, pautada em autores como Volpi (2018), Paiva (2003), Moor, Castro e Costa (2008), Araki (2013), Guimarães (2014) e Beato-Canato (2016). Estes autores abordam assuntos referente a formação de professores e, principalmente, a de professores de língua inglesa. De antemão já problematizo esse tópico tendo em vista a significativa ausência de materiais que tratam sobre a formação do professor de língua inglesa instrumental.

No capítulo três abordo a qualidade social do ensino - assunto latente entre os profissionais da área da educação – conceituando-o e problematizando-o.

Já, no capítulo quatro busco estabelecer a relação entre os dois tópicos tratados nos capítulos anteriores, ou seja, a qualidade social do ensino e a formação do professor de língua inglesa instrumental.

Para finalizar, apresento as considerações finais pautadas na discussão dos capítulos anteriores, nas quais identifico a necessidade da formação do professor de língua inglesa instrumental para que sua disciplina também contribua para o tão falado ensino com qualidade social, posto que esta é uma relação direta e de extrema importância na formação de cidadãos, principalmente nos dias atuais com o advento da internet e, com ela, dos meios de comunicação.

2 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA INSTRUMENTAL

Tudo ao nosso redor vem mudando, evoluindo, se transformando constantemente. Assim, o professor precisa estar atento a estas mudanças através de leituras, estudos

e, principalmente, através de formações continuadas. De acordo com Volpi (2008, p.133), “o professor não mais pode ser encarado apenas como um mero monopolizador do saber e transmissor de conhecimentos, senão como aquele que deve desempenhar um papel decisivo na preparação das pessoas para a vida”. Do mesmo modo, Paiva (2003, p.14) aponta que “não se justifica mais atribuir à formação de professores dois grupos distintos: o que domina o conteúdo, mas não reflete como ensiná-lo e o que ensina a ensinar um conteúdo que não domina”.

Assim, a formação docente, aliada ao domínio do conteúdo a ser trabalhado, pode representar o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Moor, Castro e Costa,

aprender a ensinar é um processo que se desenvolve, no qual os professores precisam processar e reprocessar seu conhecimento sobre ensinar através de uma variedade de experiências pedagógicas. Da mesma maneira, transformar teoria em prática é primeiro compreender a teoria. (2008, p.172)

O processo formativo do professor de língua instrumental não pode ser diferente. Formar docentes pode ser um processo desafiador, mas é mister que seja feito com qualidade. Não basta ter vasto conhecimento teórico e pouquíssimo conhecimento prático. Muito menos vasto conhecimento prático e pouquíssimo teórico. Ambos precisam estar alinhados, andando lado a lado.

Em específico na área de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), ainda persistem, apesar do tempo de utilização desse ensino, lacunas no quesito formação de professores. Nesse aspecto, Guimarães (2014, p.7) conclui que

ainda que os estudos sobre ELFE, no “hoje”, tenham ganhado relevância em publicações na Linguística Aplicada, o debate quanto ao melhor termo, quanto ao conceito e a natureza do ELFE, novas práticas, materiais e planejamentos de cursos, formação de professores para atuar em ELFE são ainda insuficientes, difusos e de urgências do “hoje”. (grifo meu)

Araki (2013, p.120) confirmou em sua pesquisa que alguns professores, embora lecionem ou tenham lecionado disciplinas de Inglês Instrumental, “não têm conhecimento sobre o que subjaz a Abordagem Instrumental” e muitos não “tinham conhecimento sobre a importância da análise de necessidades”. Sendo este ensino para fins específicos, deve-se ter em mente que é primordial o conhecimento das necessidades dos alunos para o trabalho com esta disciplina, de modo a alcançar os objetivos finais do curso/disciplina. Sem o conhecimento dessas necessidades, os reais objetivos serão difíceis de ser alcançados. Logo, Araki (2013, p. 121) conclui:

a partir dos resultados da análise, pude comprovar que a formação na área de Inglês instrumental é de fundamental importância ao se lecionar a disciplina[...]. No entanto, quando o professor não tem conhecimento ou formação na área de ESP – além de tempo escasso ou até mesmo nulo para se preparar para tal desafio-, acaba prejudicando as expectativas do aluno por conta de a disciplina não atender as suas necessidades, sejam profissionais ou acadêmicas.

Moor, Castro e Costa (2008, p.179) consideram como o maior desafio para os cursos de formação de professores “fazer com que essas pessoas possam parar, olhar

em sua volta e realmente enxergar as práticas pedagógicas existentes, analisá-las e construir uma que seja adequada ao desenvolvimento da aprendizagem deles e de seus alunos”. Existem várias práticas pedagógicas que podem ser utilizadas, entretanto há de se adequar cada uma à realidade de cada sala de aula, às necessidades do estudante.

A formação de professores é responsabilidade da universidade. Na área de línguas, os cursos de Letras são os grandes formadores de professores, portanto duas tarefas principais e fundamentais são atribuídas a eles: ensinar a língua estrangeira e formar o docente. (Moor, Castro e Costa, 2008, p. 169). Porém, não nos deparamos tão facilmente com cursos de Letras que capacitem o profissional para trabalhar com língua instrumental. Do mesmo modo, não se encontram muitas pesquisas referentes a esse ensino, como pode ser visto em Cristóvão e Beato-Canato (2016, p.56):

tratando especificamente da formação para o trabalho com línguas para fins específicos, realizamos uma busca no banco de teses da CAPES, inserindo várias expressões relacionadas à formação e línguas para fins específicos e não encontramos nenhum trabalho que pudéssemos associar ao nosso tema. Efetuamos a mesma busca no Google e novamente não obtivemos sucesso, o que lemos como um indicador da falta de trabalhos sobre o tema que tratamos nesse texto a partir de algumas de nossas inquietações.

Posto que é evidente a dificuldade de encontrar materiais que versem sobre esse assunto, é fundamental uma análise mais aprofundada do mesmo com vistas para a evolução, tanto da formação do professor de língua instrumental, quanto – consequentemente – do processo de ensino desta.

Outro ponto de fundamental importância quando se trata do ensino da língua inglesa é, evidentemente, o domínio da língua alvo. Entretanto, sabemos que essa não é a realidade. Um grande número de professores que atuam com as disciplinas de língua inglesa não possuem, ou possuem nível básico de proficiência.

Essa lacuna de conhecimento se transforma em uma dificuldade de grande importância, principalmente com as disciplinas de inglês instrumental, haja vista que essa disciplina exige conhecimentos específicos da área de interesse dos estudantes, e não do professor. Desse modo, se um aluno está cursando a disciplina de inglês instrumental do curso Técnico em Mecânica, seus interesses certamente circularão em torno da leitura de manuais mecânicos, que exige o conhecimento de termos técnicos para compreender o manual de um torno mecânico, por exemplo.

Se o professor só possui conhecimento básico da língua inglesa, não será nada fácil para ele compreender e preparar a aula pensando nos seus estudantes e nos conteúdos de seu interesse. Além do mais, ainda pensando em nossa realidade, professores da rede pública, principalmente, possuem um número expressivo de turmas e disciplinas para fechar sua carga horária semanal, o que impacta em não dispor de tempo livre para estudar o conteúdo, buscar aperfeiçoamento para ministrar suas aulas com maior qualidade. E isso tendo em vista uma única disciplina de inglês instrumental para curso Técnico em Mecânica. Agora peguemos como exemplo um

professor, com carga horária semanal de 40 horas – quando não de 60 horas – e com disciplinas de inglês instrumental em cursos Técnico em Mecânica, Técnico em Informática, Técnico em Edificações, etc.

Sendo assim, questiono: há a possibilidade de preparação e capacitações para aulas em todos esses cursos? Como deve ser a formação inicial e continuada desse professor? É o que veremos adiante.

3 | A QUALIDADE SOCIAL DO ENSINO

Muito se tem falado sobre ensino de qualidade. Entretanto, quando questiono pessoas de meu entorno sobre o que o ensino precisa ter para ser considerado de qualidade, muitas das respostas se perdem no silêncio. Algumas pessoas arriscam suas respostas destacando a infraestrutura da escola, a responsabilidade das partes envolvidas, a formação de professores, a autoridade do professor em sala de aula, etc.

Todas essas respostas fazem sentido, porém não são únicas. Libâneo (2015, p. 62) descreve a educação de qualidade como

aquela que promove *para todos* os domínios de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, escola com qualidade social, significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão. (grifo do autor)

Através dessa passagem, percebe-se que aquelas respostas não estão erradas, elas estão incompletas. Um ensino de qualidade não é aquele que prepara o aluno somente para o mercado de trabalho, somente para a parte técnica, ou somente para a parte teórica. A educação, para ser de qualidade, precisa estar voltada para o todo, para o desenvolvimento integral do estudante, afinal, “buscar qualidade em qualquer instituição significa trabalhar com seres humanos para ajudá-los a se constituírem como sujeitos” (LIBÂNEO, 2015, p. 62).

Além de Libâneo, outros autores também discutem a qualidade social do ensino em suas diversas áreas, e algumas visões e perspectivas sobre ela se tornam apropriadas para outras tantas áreas.

Alves (2012, p. 8) apresenta, em seu artigo, uma citação do Secretário Estadual da Educação da época, José Clóvis de Azevedo, que explica:

Nós temos um objetivo que é a educação de qualidade social, uma educação que tenha qualidade e dialogue com a cidadania, com a formação de um sujeito com consciência social, identidade aos conceitos da democracia e com competência técnica, para se colocar no mercado de trabalho e buscar a sua sobrevivência.

Libâneo (2015) ainda destaca que a escola deve ser um espaço onde a criança realmente aprenda, e que aprenda a se posicionar, a pensar, e a agir, o que nem

sempre acontece. Ainda mais quando se há a necessidade de “preparar” os alunos para as avaliações do ensino, geralmente realizadas pelo MEC. Esse mesmo autor critica essas avaliações, uma vez que é

insuficiente julgar a qualidade da escola apenas pelo nível de seus produtos, por mais que os resultados sejam um bom indicativo da qualidade dos processos e das condições da oferta dos serviços. Também não é suficiente, no âmbito das escolas, apenas a aferição do desempenho intelectual dos alunos por meio de provas e exames, porque os resultados da aprendizagem dizem respeito não só à dimensão cognitiva, mas, também, às dimensões afetivas, estéticas, ética, física. (LIBÂNEO, 2015, p. 64)

Mais uma vez Alves (2012, p. 7) se posiciona, trazendo a visão da escola preocupada com a formação social do aluno, e declara que:

a qualidade social da educação mostra-se humanizadora, promotora da emancipação humana, quando coloca a possibilidade da participação, enquanto direito de cidadania, a necessidade de igualdade de acesso aos bens historicamente construídos pelo homem (PARO, 2007), a gestão democrática da escola pública e seus mecanismos de participação popular e o reconhecimento dos profissionais da educação

Sabe-se que nem sempre se consegue mensurar as dimensões afetivas, estéticas, sociais, éticas e físicas (quem sabe pelo fato de elas não precisarem ser mensuradas). Mas é nesses quesitos que entra o olhar crítico do professor, o olhar analítico, que busca compreender seu estudante e suas necessidades e/ou conquistas. Ou seja, para mensurar a qualidade no ensino o professor, e também os gestores, devem olhar para o estudante de forma analítica tendo como referência “*o que os estudantes aprendem, como aprendem e em que grau são capazes de pensar e atuar com o que aprendem*” (LIBÂNEO, 2015, p. 64).

A garantia da qualidade social do ensino implica, portanto, a crença na possibilidade de educar a todos como condição para a igualdade e inclusão social; um trabalho escolar integrado e articulado, com a participação coletiva na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico e do currículo; a atuação competente dos professores nos conteúdos e na metodologia de ensino, implicando a relevância social desses conteúdos; a obtenção de bons resultados escolares que evidenciem o trabalho das escolas e dos professores. (LIBÂNEO, 2015, p. 66)

Apesar desse conceito de qualidade social do ensino parecer algo simples, os seus desdobramentos não o são, haja vista que as visões e perspectivas sobre ela são muitas. Weber (2008, *apud* CARVALHO, 2012) destaca que

Há discursos [...] que considera a construção da qualidade social da educação [...] um processo multifacetado que requer, simultaneamente, condições escolares adequadas, profissionalização docente, gestão democrática, consideração das características dos alunos, articulação com a comunidade e com entidades da sociedade civil, avaliação dos processos pedagógicos, administrativos e técnicos, presença ativa da comunidade circundante, participação ativa da comunidade escolar.

Seguidas essas condições, as escolas brasileiras estariam em destaque mundial, mas sabemos que essa não é nossa realidade.

Portanto, a qualidade social do ensino está mais conectada com os conteúdos que o aluno levará para a sua vida, e não nos conteúdos que, muitas vezes, constam no currículo somente como pré-requisitos.

4 | A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A QUALIDADE DO ENSINO

Tendo como base a breve revisão bibliográfica sobre a formação de professores de língua inglesa instrumental e também sobre a qualidade social do ensino, torna-se evidente que existem falhas nessa formação de professores, uma vez que é raro as universidades contemplarem o ensino de língua instrumental em seus cursos de Letras, com vistas a formação inicial dos futuros professores, o que implica, também, no conhecimento de que existe essa abordagem de ensino e no interesse dos professores buscarem fora da universidade essa formação, podendo ser ela uma formação continuada.

Para esclarecer, Libâneo (2015, p. 187) diferencia a formação inicial da continuada.

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Mas afinal, qual é a relação da formação inicial e continuada com a qualidade social do ensino? A resposta vem, mais uma vez, através de Libâneo (2015, p. 187), que diz que a formação continuada

torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos.

Com tantas modificações que a sociedade atual vive, não pode mais ser aceito o professor que utiliza o livro didático como único instrumento de sala de aula. Também não é mais válido o professor que utiliza o retroprojetor, mas que a única importância do equipamento é a projeção de texto ou de atividades para os alunos copiarem. E então entra em cena a formação continuada, com vistas a dar maior conhecimento ao professor para que ele, sim, possa fazer a diferença em sua sala de aula, para que ele possa garantir a formação de qualidade do seu aluno. Ainda, de acordo com Libâneo (2015), a formação continuada não serve somente para desenvolvimento profissional dos professores e especialistas, serve para desenvolvimento pessoal e cultural também, pois é através da formação continuada que muitos professores enfrentam e resolvem problemas, criam e recriam estratégias de trabalho, que auxiliam na vida profissional e pessoal.

Tendo esse viés pessoal e profissional, fica claro que a formação continuada

pode ocorrer tanto no período de jornada de trabalho, quanto fora dela. A troca de experiências nos bate papos com outros professores, leituras realizadas, isso também se configura como formação continuada. Como diz o autor abaixo citado, a formação continuada “é responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação” (LIBÂNEO, 2015, p. 188).

Isto posto, essa relação se torna, de certo modo, óbvia. O ensino só terá qualidade social se o professor estiver munido dos conhecimentos necessários para a preparação do estudante. Essa preparação é a preparação para a vida, como cidadão crítico e atuante, como cidadão que domina a leitura e a compreende, que se vale de seu conhecimento para compreensão da realidade, enfim, que faça e aconteça em nossa sociedade.

Ainda assim, muitas vezes sou questionada sobre onde a língua inglesa se encaixa nessa educação de qualidade. Trazendo, mais uma vez a nossa realidade à tona, vemos a língua inglesa em todos os lugares. Em era de *Whatsapp*, *Facebook*, *E-mail*, enfim, de tantas tecnologias, a língua inglesa é essencial para a compreensão destas, e já chegamos em um período em que a utilizamos para comunicação em vários lugares, com o advento das passagens aéreas e viagens internacionais. Ou seja, a língua inglesa precisa estar incluída, e precisa ser de qualidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente, por conseguinte, que a formação do professor (tanto inicial quanto continuada) está diretamente conectada com a qualidade social do ensino, uma vez que se o professor não estiver inteirado sobre as situações do mundo atual, se ele não estiver preparado para lidar com as mudanças que estão ocorrendo na sociedade, qual será sua atuação para tornar seu aluno um cidadão atuante na sociedade em que ele vive? Qual será o nível de conhecimento de mundo que este estudante terá? Como o estudante se posicionará na sociedade se ele não recebeu embasamento necessário para compreender as situações vivenciadas?

Referente ao ensino de inglês instrumental, essa relação permanece. E arrisco a dizer que a disciplina de língua inglesa, de modo geral, tem um papel extremamente importante no que concerne a qualidade social do ensino, visto que um dos pontos principais da disciplina é variação cultural existente entre os países proporcionando ao estudante uma visão mais ampla de sociedade, de cultura, de linguagem, de educação, de mundo.

Com relação aos questionamentos levantados no decorrer do texto, referente a preparação e capacitação do professor de língua inglesa instrumental, acredito que há, sim, essa possibilidade. O professor pode ter suas formações continuadas voltadas para a sua área em específico, e nessas formações podem ser elaborados materiais didáticos de acordo com a sua experiência de sala de aula, com conteúdos

que contemplem seus alunos. Ainda, se em cada semestre o professor participar de uma formação continuada (que não seja palestra motivacional, palestras com mais do mesmo), de acordo com suas necessidades, em cada ano o professor poderá elaborar materiais didáticos que podem servir de base para seu ensino. Mas para isso, torno a dizer, o domínio da língua alvo é extremamente necessário.

Cabe ressaltar, ainda, duas ações que podem ser desenvolvidas para incentivar a formação continuada dos professores e, com isso, favorecer a qualidade social do ensino, citadas por Libâneo (2015): 1) garantia de horas remuneradas para seminários, reuniões, reflexões coletivas, etc.; 2) criação de um Centro de Apoio à Formação Continuada.

Esse centro, além de receber professores da rede de escolas para as atividades de formação e capacitação dentro do espírito de associar práticas formativas aos contextos reais de trabalho, ofereceriam não apenas orientação profissional [...], mas também recursos materiais de apoio. [...] A manutenção desse Centro poderia ter apoio financeiro e material das Secretarias de Educação estaduais e municipais mediante convênios de parceria, já que a rede pública de ensino seria a mais beneficiada. (LIBÂNEO, 2015, p. 190)

Tendo o comprometimento do profissional da educação com a sua formação continuada e o auxílio e reconhecimento das entidades governamentais e gestoras, a qualidade social do ensino se torna uma consequência real desse processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. A. M. **Qualidade total x qualidade social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI**. IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/155/102>>. Acesso em 11 Jul. 2018.
- ARAKI, L. E. **A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores: um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). 2013.
- CARVALHO, R. T. de. **A qualidade social da educação básica no discurso do ministério da educação**. Revista Estudos de Sociologia, v.2, n. 18, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235244/28265>>. Acesso em 11 Jul. 2018.
- CRISTOVÃO, V.L.L.; BEATO-CANATO, A.P.M. **A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais**. D.E.L.T.A., v. 32.1, 2016, p.45-74.
- GUIMARÃES, R.M. **O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje**. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje>>. Acessado em: 20 mai. 2017.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da Escola: teoria e prática**. 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.
- MOOR, A.M.; CASTRO, R.V.; COSTA, G.P. O ensino colaborativo na formação do professor de inglês

instrumental. In: LEFFA, V.J.(org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p.165-183.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003, p. 53-84.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V.J.(org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p.133-141.

A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REPRESENTAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luiz Carlos Lückmann

RESUMO: As políticas de formação de professores comumente têm sido objeto de estudos teórico-documentais sem preocupação com os impactos que possam produzir no contexto escolar. O texto, mediante estudo qualitativo-exploratório, tem a pretensão de inverter essa lógica, trazendo para a discussão o que pensam professores da educação básica sobre essa questão. Partimos da premissa de que as atuais políticas de formação de professores são ineficazes, uma vez que conflitam com a realidade. Os achados permitiram inferir que a diversidade de formatos institucionais e modalidades de oferta de cursos de licenciatura são reveladores de uma política de formação de professores que deixa de se responsabilizar exclusivamente do Estado e passa a ser negócio de interesse de instituições privadas de ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de formação de professores. Observatório da Educação. Representação de professores.

1 | INTRODUÇÃO

Comumente, as políticas de formação de professores têm sido analisadas a partir de perspectivas teórico-documentais, sem preocupação com a sua materialização no

cotidiano escolar da educação básica. Nesse estudo, pretendemos inverter essa lógica, trazendo para a discussão os saberes e posicionamentos dos profissionais do magistério da educação básica sobre as políticas de formação de professores.

Especificando melhor, desejamos identificar e analisar algumas contradições latentes entre as políticas públicas de formação de professores e as práticas vivenciadas pelos profissionais do magistério da educação básica. Partimos da premissa de que as atuais políticas públicas de formação de professores são ineficazes do ponto de vista de sua materialização, uma vez que conflitam com os dados da realidade prático-social do cotidiano das escolas e com o próprio debate teórico em torno do tema.

Dada a natureza do objeto em estudo, optou-se por fazer estudo qualitativo-exploratório, utilizando-se de fontes teóricas, documentais e de pessoas. O espaço educativo, a partir do qual se coletou as fontes de pessoas, foram as doze escolas de educação básica que compõem o projeto Observatório da Educação, desenvolvido pelo Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) junto à mesorregião Oeste Catarinense, em parceria com a Cooperação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Os critérios de escolha dos municípios foram os mesmos adotados pelo Projeto: 50% dos municípios com até 10 mil habitantes; 30%, entre 10 mil e trinta mil habitantes; 20%, com mais de trinta mil habitantes. A partir desse critério, elegeu-se uma escola por município, considerando-se o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) registrado no ano de 2007.

O estudo inicia analisando as políticas de formação de professores do magistério da educação básica adotadas nas duas últimas décadas, para, num segundo momento, identificar as contradições e apresentar alguns contrapontos evidenciados a partir dos números e das práticas vivenciadas pelos profissionais do magistério da educação básica, com o intuito de contribuir com o debate.

2 | AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROTAGONISMO DAS IES PRIVADAS

Hoje, convivem num mesmo sistema nacional de educação superior instituições de natureza pública e privada. As instituições de natureza pública são tipificadas em públicas federais, estaduais e municipais. As instituições de natureza privada, por sua vez, são segmentadas em privadas ‘com fins lucrativos’ e ‘sem fins lucrativos’. Não sem razão, o processo de diversificação e diferenciação institucional, inaugurado ainda na década de 1990 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), coincide com a expansão sem precedentes do ensino superior privado (DOURADO, 2008).

Dentro desse universo de possibilidades, a formação de professores vem se dando em, pelo menos, quatro formatos institucionais: em universidades; em centros universitários; em faculdades, institutos e escolas superiores; e em centros ou institutos federais de educação tecnológica.

Vê-se multiplicar, igualmente, as formas e modalidades de oferta de cursos de formação de professores. Convive-se com o ensino presencial e a distância, com cursos noturnos e diurnos, em regime de férias, em regime de finais de semana, de duração plena e curta, e assim por diante. Assim, como pensar num sistema nacional minimamente unificado de formação de professores? Não estaria se configurando um processo de afrouxamento por parte do Estado em relação à sua responsabilidade de financiar e prover a formação de professores para a educação básica?

Nos anos 2000, já sob a responsabilidade da Capes, as políticas públicas de formação de professores continuam amparadas nos princípios da diversificação institucional e da flexibilização da oferta. Enquanto a legislação brasileira determina que a formação de professores seja protagonizada por instituições universitárias públicas e que a sua oferta se dê, prioritariamente, pela modalidade presencial (BRASIL, 2009; 2014; 2015; 2016), paradoxalmente, assiste-se à expansão acentuada de matrículas

em cursos de licenciatura ofertados por instituições privadas de ensino superior e pela modalidade de ensino a distância, numa clara demonstração de descompromisso do poder público com a formação de professores.

Números do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016) registraram, em 2014, 1.466.635 matrículas efetuadas em cursos de licenciatura. As instituições privadas de ensino superior detinham 58,88% dessas matrículas, restando 41,22% às instituições públicas. Hoje, o país forma mais professores para a educação infantil e para o ensino fundamental pela via do ensino privado do que pelo ensino público. O mesmo fenômeno ocorre com as matrículas em cursos de licenciatura ofertados a distância, uma modalidade dominada pelas instituições privadas de ensino superior. O setor detém 89,61% dessas matrículas, restando 10,39% às instituições públicas (INEP, 2016).

Analisando-se especificamente as matrículas realizadas em cursos de Pedagogia ofertados pela modalidade presencial, observa-se que essa proporção aumenta ainda mais. Em 2014, de um total de 652.762 matrículas, 516.509 (79,1%) efetivaram-se em instituições privadas e 136.253 (20,9%) em instituições públicas. Na modalidade a distância, os cursos de Pedagogia registravam, no mesmo ano, 332.068 matrículas, das quais 90,8% (301.739) eram ofertadas por instituições privadas e 9,2% (30.329) por instituições públicas de ensino superior (INEP, 2016).

Os números mostram que o processo expansionista de cursos de formação de professores, desencadeado ainda na década de 1990, vem sendo liderado por instituições privadas de ensino superior, evidenciando-se a lógica privatista das políticas de regulação desse setor. Nessa lógica, o Estado retrai sua atuação, passando a exercer papel de regulador e avaliador da educação superior, abrindo espaço para a iniciativa privada, que atua com base em critérios mercadológicos (GOERGEN, 2010; DOURADO, 2008). Está-se, portanto, diante de um paradoxo: na ausência de uma ação mais efetiva por parte do Estado, a formação de profissionais do magistério da educação básica vem se dando fora do ambiente universitário, à mercê da iniciativa de faculdades privadas, na modalidade a distância e com qualidade pouco confiável, mais para atender às demandas de um mercado em expansão.

3 | AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA MATERIALIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Com o objetivo de apontar algumas contradições inerentes ao processo de materialização das políticas públicas de formação de professores, ouvimos e analisamos as percepções e os posicionamentos de profissionais do magistério da educação básica. A análise deu-se a partir de respostas a questionário dirigido por *e-mail* ao universo de professores da educação básica de doze escolas municipais de municípios da mesorregião Oeste Catarinense, participantes do Projeto “*Estratégias e*

ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica”, coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc, no âmbito do Programa *Observatório da Educação*, instituído pela Capes.

Para colher as representações, fez-se uso do *google form*. O questionário foi respondido por 65 professores, representando em torno de 20% do total. Num primeiro momento, apresentamos o perfil socioeducacional dos professores participantes da pesquisa, para, em seguida, colher e analisar a representação que esses profissionais possuem das políticas de formação de professores.

3.1 O perfil socioeducacional dos professores/as ouvidos

A profissão docente continua sendo carreira ocupada preponderantemente por mulheres (88%). É exercida por pessoas com idade relativamente alta (entre 36 e acima de 50 anos), oriunda, em sua formação, do ensino médio público (72%), na modalidade ‘magistério’ (55%). É formada, em sua maioria, em Pedagogia (69%), em instituições privadas de ensino superior (81%), na modalidade presencial (75%). 83% deles/as possui pós-graduação, em nível de especialização.

Número significativo de professores/as (25%) optou por cursar licenciatura na modalidade de educação a distância. Procurou-se saber as razões pelas quais os professores/as optaram por essa modalidade de ensino: para 33% deles/as, fazer a opção por um curso superior a distância possibilitou conciliar trabalho e estudo; outros 11% alegaram morar distante de uma faculdade/universidade; para 5%, a mensalidade “era mais barata que a de um curso presencial”; outros 6% optaram pelo ensino a distância pelo fato de apresentar “mais facilidades que o ensino presencial”.

Para 22% dos professores/as que responderam ao questionário, a opção pela profissão docente teve a influência dos pais ou de amigos. Outros 58% afirmaram que a profissão docente sempre foi um desejo acalentado, portanto, livre de qualquer interferência externa.

A grande maioria dos professores/as (82%) atua no magistério na condição de funcionário público estatutário, admitido, portanto, mediante concurso público. Outros 18% informaram ter sido contratados temporariamente.

As informações colhidas revelaram, igualmente, que os professores/as possuem carga horária semanal apropriada à carreira do magistério, uma vez que trabalham entre 36 e 40 horas (66%). Por outro lado, os dados mostram haver percentual significativo de professores (26%) que conciliam sua jornada de trabalho principal com, pelo menos, dois outros empregos, trazendo reflexos para a qualidade de vida desses profissionais.

3.2 Sobre a política nacional de formação de professores

As questões dirigidas aos professores/as das escolas participantes do projeto Observatório da Educação seguiram abordando alguns elementos das políticas públicas de formação de professores vigentes na legislação brasileira. Iniciou-se perguntando se os professores/as possuíam algum tipo conhecimento a respeito dessas políticas. A grande maioria afirmou conhecê-las pouco (78%); outros nunca ouviram falar sobre elas (8%). Apenas 14% afirmou possuir bom conhecimento a respeito delas.

O desconhecimento das políticas de formação de professores não é novidade, uma vez que, raramente, esta tem constituído objeto de formação continuada. Para Ibernón (2010) e Tardif (2002), é preciso substituir um tipo de formação continuada, geralmente realizada através de cursos fragmentados, aligeirados e emergenciais, pela formação reflexiva, atenta às questões da escola, sociedade, das políticas educacionais e das questões afetas ao cotidiano escolar dos professores.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores em nível superior, entende que esta responsabilidade deve ser assumida em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os subsistemas, redes e instituições de educação básica e superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, art. 3º).

Com base nessa premissa, perguntou-se aos professores/as: a escola na qual você trabalha realiza ações formativas em parceria com a rede municipal/estadual de educação, ou com as universidades? A resposta de grande parte dos professores/as (71%) foi afirmativa. A presença de quatro universidades comunitárias e de uma universidade federal na mesorregião Oeste Catarinense certamente tem facilitado essa articulação, fugindo-se do assédio de instituições/empresas privadas, que ‘vendem’ formação continuada a preços de mercado.

Segundo dados levantados por Freitas (2014), das 307 mil matrículas em cursos presenciais de Pedagogia oferecidos no Brasil, 42,9% delas estão concentradas em faculdades privadas, 8% em centros universitários privados e 14,4% em universidades privadas. As instituições públicas de ensino superior concentram apenas 33,9% dessas matrículas. Tais números contradizem o que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (BRASIL, 2014), em sua estratégia 12.4, propõe: “fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica [...]”.

Com base nessa estratégia, procurou-se saber o que os professores/as das escolas participantes do projeto Observatório da Educação pensavam a esse respeito. Para 48% deles/as, essa contradição é reveladora de que, “embora o governo se disponha apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação de professores por meio das instituições públicas de ensino superior, ao mesmo tempo permite que essa oferta e expansão se deem, majoritariamente, por instituições privadas, que cobram

mensalidades dos alunos”. Outros 31% entendem que “o Estado brasileiro, sozinho, não é capaz de responder às necessidades de formação de professores por meio das universidades públicas, tendo que dividir essa tarefa com as instituições privadas de ensino superior”. Há, ainda, outros 21% dos respondentes que entendem que “o governo apoia a oferta e a expansão de cursos de formação de professores por meio das instituições públicas de ensino superior, quando poderia fazer o mesmo com instituições de ensino superior com outras naturezas jurídicas, como, por exemplo, as universidades comunitárias”.

Na sequência das questões dirigidas aos professores/as, fez-se a seguinte afirmação: “os diferentes formatos institucionais e as diferentes modalidades de oferta de cursos são reveladores de uma política de formação de professores fragmentada, pois permitem que a formação de professores deixe de ser responsabilidade do Estado e passe a ser “negócio” de interesse das instituições privadas de ensino superior, sem comprometimento com a qualidade dessa formação” (FREITAS, 2014). Entre os que concordaram totalmente (23%) e parcialmente (55%), chega-se a um percentual de 78% dos professores/as.

No entanto, verificou-se, em outra questão, que, para 15% dos professores/as, os diferentes formatos institucionais e as diferentes modalidades de oferta de cursos representam política acertada de formação de professores, “pois permitem que ela alcance as regiões interioranas do país, historicamente abandonadas pelo poder público, cuja prioridade sempre foram os grandes centros urbanos”. Outros 42% concordaram parcialmente com essa política e 29% discordaram parcialmente.

Os professores/as deram respostas convergentes quando se perguntou de quem é a responsabilidade pela formação de professores. Para 49% deles, essa responsabilidade deveria ser “exclusivamente do Estado brasileiro, por meio de um sistema unificado, oferecendo cursos gratuitos, por meio das universidades públicas, mediante política de expansão que atendesse todo o território nacional, incluindo as regiões interioranas do país”. Outros 34% concordaram parcialmente com essa política. Como se constatou anteriormente, os dados do Censo da Educação Superior de 2014 (INEP, 2016) revelaram que a formação de professores se dá preponderantemente nas instituições privadas e não universitárias de ensino superior, sobre as quais não recai o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Outro tema levado aos professores/as foi a questão da proliferação de cursos de licenciatura ofertados pela modalidade a distância. O CNE, em Resolução que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores, determina: “A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, art. 9º).

Para 26% dos professores/as participantes do estudo, a diretriz do CNE é inócua, pois “há uma facilitação na abertura de cursos na modalidade a distância na área das licenciaturas por parte do MEC e da legislação brasileira”. Outros 25% entendem

que “a formação de professores a distância se apresenta como uma modalidade de formação mais rápida e barata e, portanto, responde à forte demanda por profissionais do magistério”. Para 22% dos professores/ as, “o setor privado vê na educação a distância um negócio lucrativo e, por isso, investe mais nessa modalidade do que na modalidade presencial”.

As políticas são unânimes ao responsabilizar a universidade pública pela formação de professores (BRASIL, 2006; 2009; 2015; MEC, 2016). Contudo, esse protagonismo não é perceptível para os professores/as ouvidos nesse estudo. Para 59% deles/as, “as universidades públicas vêm exercendo apenas parcialmente um papel protagonista e importante no país, assegurando oportunidades de formação de professores nas regiões distantes dos grandes centros e menos dinâmicas do país”. Outros 18% discordam totalmente (6%) ou parcialmente (12%) com esse protagonismo.

Para aliar-se ao desafio da formação de professores, criou-se a UaB (BRASIL, 2006) com a finalidade de acelerar e interiorizar a formação inicial e continuada de professores pela modalidade da educação a distância, compartilhando essa tarefa com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e as universidades públicas federais e estaduais, em parceria com a União, Estados e Municípios. A Universidade Aberta do Brasil (UaB), contudo, forma professores pela modalidade de ensino a distância, um ‘mercado’ também disputado pelas instituições privadas.

A UAB, assim como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) foram ‘vencionados’ para atuar na formação de professores do interior do país, sobretudo em áreas de maior necessidade, como matemática, física, química e biologia. Apresentamos aos professores/as participantes do estudo a seguinte afirmativa: “as políticas de formação de professores da educação básica que aí estão respondem às necessidades regionais de formação de professores”. Apenas 3% dos professores/as concordaram totalmente com a afirmativa. Demais, concordaram parcialmente (68%), discordaram totalmente (12%), discordaram parcialmente (14%), não souberam opinar (3%).

Portanto, na visão dos professores/as, as políticas de formação de professores vigentes não estão atendendo às necessidades regionais de formação. O Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), apesar de ser um programa emergencial, constitui instrumento imprescindível no conjunto das políticas de formação de professores, pois vem desempenhando papel importante na redução de assimetrias em relação à oferta de cursos de formação de professores em regiões interioranas do país (ARAÚJO, 2012).

A formação de profissionais para o magistério da educação básica, conforme entendimento da legislação, constitui tarefa a ser compartilhada entre União, Estados e Municípios (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). Contudo, constata-se que o regime de colaboração não vem acompanhado de políticas públicas que integrem e se articulem num sistema nacional de formação de professores minimamente orgânico e unificado (SCHEIBE, 2012). Como consequência, a formação de professores acaba

caindo, em grande parte, nas mãos de instituições não universitárias e privadas, produzindo contradições impactantes na qualidade dessa formação. Uma grande maioria dos professores/as participantes do estudo manifestou concordância parcial (55%) em relação à afirmativa; outros 26% manifestaram concordância total. Poucos professores/as (2%) discordaram totalmente com a afirmativa; outros 9% discordaram parcialmente. 8% dos professores/as não tinham opinião a respeito.

3.3 Desafios futuros

Que desafios são colocados pelas de formação de professores? O que precisa avançar? Para conhecer alguns desses desafios, solicitamos aos professores/as das escolas participantes do projeto Observatório da Educação que atribuíssem conceitos numa escala de 1 a 5, onde 1 seria igual a “desafio de *menor* importância” e 5 a “desafio de *maior* importância”. Os desafios foram sendo colocados afirmativamente, um a um, conforme segue.

Desafio 1: “Um dos objetivos das políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica é o de suprir a falta de professores. Para isso, é preciso haver uma política de Estado que estimule a expansão pública de vagas e de cursos de formação de professores junto às regiões interioranas do país”. Tal desafio foi considerado pelos professores/as como sendo de “grande importância” (35%) e de “maior importância” (35%).

A universalização do acesso à pré-escola, à educação fundamental e ao ensino médio exigirá, para os próximos anos, a formação de mais de 200 mil professores. A necessidade de formação de professores é extensiva a todos os níveis da educação básica, sobretudo, para atender a pré-escola e o ensino médio. Há também necessidade crônica de professores em áreas como física, matemática, química e biologia (FREITAS, 2014).

Desafio 2: “É preciso haver uma política de Estado que estimule a expansão pública de vagas e de cursos de formação de professores junto às regiões interioranas do país”. O desafio foi tido pelos professores/as como sendo de “grande importância” (34%), de “maior importância” (32%) e de “média importância” (29%).

Embora a UaB e, mais recentemente, os IFETs tenham desempenhado papel importante na tarefa de interiorizar a formação de professores, as assimetrias ainda são uma realidade na sociedade brasileira. E, na ausência de políticas públicas de formação de professores, as instituições privadas ocupam esses espaços mediante oferta de licenciaturas pela modalidade a distância.

Desafio 3: “É preciso criar uma política que incentive e apoie financeiramente a aproximação entre as universidades e as escolas de ensino médio, visando atrair estudantes com bom desempenho escolar para a profissão docente”. O desafio foi considerado pelos professores/as como sendo de “maior importância” (48%) e de “grande importância” (23%). Outros 25% entenderam ser este um desafio de “média importância”.

Sabe-se que a carreira docente não tem sido atrativa a jovens concluintes do ensino médio, por várias razões (GATTI, 2014). Os baixos salários constituem uma das principais causas apontadas, uma vez que, no Brasil, o salário médio de um professor em início de carreira é um dos menores praticados entre países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Por conta do desprestígio da profissão, os jovens acabam desinteressando-se pela carreira docente (BRITO, 2007). É preciso enfrentar esse desafio com políticas estruturantes e articuladas de formação de professores.

Desafio 4: “É preciso que a CAPES priorize a criação de programas especiais de formação de professores, destinando recursos públicos às instituições formadoras para serem destinados, na forma de bolsas de estudo, àqueles que querem fazer uma Licenciatura”. O desafio foi interpretado pelos professores/as participantes da pesquisa como sendo: desafio de “maior importância” (42%); desafio de “grande importância” (32%); e desafio de “média importância” (23%).

Não resta dúvida aos professores/as de que a gratuidade da formação constitui política imprescindível para a atratividade da carreira docente. Até porque, a maioria deles/as (81%) cursou sua licenciatura em instituições privadas de ensino superior, 63% dos quais sem nenhum tipo de bolsa de estudo.

Desafio 5: “É preciso dar prioridade à UAB, que oferece ensino gratuito na modalidade a distância, como estratégia de expandir a formação de professores em regiões distantes dos grandes centros”. O desafio foi percebido pelos professores/as como sendo de “grande importância” (40%), de “maior importância” (23%), de “média importância” (22%) e de pequena ou menor importância (15%).

A UAB foi criada com a finalidade de acelerar e interiorizar a formação inicial e continuada de professores pela modalidade de educação a distância. A presença dela em cidades interioranas do país representa força política, uma vez que se constitui, não raramente, oportunidade única de se fazer um curso superior gratuito. A UAB, contudo, está longe de ser, como queria o MEC, “o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 16).

Desafio 6: “É preciso que a formação de professores seja feita somente por meio de cursos presenciais”.

O desafio foi considerado por 38% dos professores/as como sendo de “média importância”; outros 28% o colocam como de “grande importância”. Já para 22%, o desafio se colocou como sendo de “grande importância”. 12% o consideraram de “menor importância”.

Infere-se, pelo posicionamento dos professores/as, que restringir a formação de professores à modalidade presencial não parece ser política razoável. Isso significa entender que outros formatos de formação, como por exemplo, a formação a distância, são necessários para suprir a falta de professores na educação básica.

Desafio 7: “É preciso intensificar/aumentar a oferta de cursos de licenciatura à distância oferecidos por instituições públicas, ou privadas”. Para 37% dos professores/

as que responderam ao questionário, aumentar a oferta de cursos de licenciatura a distância constitui desafio de “média importância”. Já para 32%, este desafio foi considerado “de menor importância”, ou de pequena importância.

O posicionamento dos professores/as revela haver certa resistência à formação de professores pela modalidade do ensino a distância, apesar de 25% deles/as terem se formado em cursos de licenciatura ofertados nessa modalidade. Para Segenreich (2012, p. 69):

A inserção da educação a distância no ensino superior brasileiro tem-se mostrado complexa e de difícil operacionalização [...]. Tem sido utilizada indiscriminadamente, pelos sistemas públicos e privados de ensino superior, sem a devida atenção às mínimas condições de a EAD oferecer ensino de qualidade [...].

O fato é que a formação de professores pela modalidade a distância está se tornando no país uma estratégia para suprir a crônica falta de profissionais para atuar no magistério da educação básica, em função de sua maior abrangência e menor custo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre as políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica vêm se intensificando nos últimos anos frente à centralidade que o tema adquire a partir dos anos 90. Tal centralidade impôs-se a partir da obrigatoriedade de formação superior aos profissionais do magistério da educação básica determinada pela LDB. A partir daí os cursos de licenciatura proliferaram-se pelo país afora, em instituições e em modalidades as mais diversas, sem a presença de uma política de Estado capaz de assegurar a qualidade dessa formação.

Foi nesse contexto que se deu o crescimento desenfreado de cursos de formação de professores liderado por instituições privadas e não universitárias de ensino superior, colocando-nos diante do paradoxo de ter-se que conviver com um sistema nacional de formação de professores fragmentado, desarticulado e sem organicidade.

Os posicionamentos de professores/as participantes desse estudo em relação às políticas públicas de formação de professores foram esclarecedores dessa problemática, pois confirmaram algumas evidências já apontadas pela literatura e pelos próprios dados oficiais, assim como revelaram outras ainda não exploradas. Foi preocupante constatar que a grande maioria desses profissionais revelou ‘conhecer pouco’ a respeito das políticas públicas de formação de professores (78%). Mesmo assim, posicionaram-se a respeito delas.

A legislação vigente atribui às instituições públicas de ensino superior a responsabilidade maior pela formação de professores. Tal atribuição, contudo, não tem sido perceptível pelos profissionais do magistério em seu cotidiano escolar, como vimos em seus posicionamentos. Ao mesmo tempo em que a política propõe apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação de professores por meio das instituições

públicas, também permite que essa oferta e expansão se deem, majoritariamente, por instituições privadas. Há, portanto, uma política de formação de professores que, paradoxalmente, vem configurando-se como negócio de interesse de instituições privadas de ensino superior, descompromissadas com a qualidade dessa formação.

Os professores/as ouvidos entendem que a responsabilidade pela formação de professores deveria ser exclusiva ao Estado brasileiro, utilizando-se de um sistema unificado e público extensivo a todo território nacional, incluindo regiões interioranas do país. Para isso, é preciso que a Capes se coloque o desafio, considerado pela maioria dos professores/as como de maior importância, de priorizar a criação de programas especiais de formação de professores, com recursos públicos a serem distribuídos diretamente aos alunos, sob a forma de bolsas de estudos.

A ampliação da oferta de cursos de formação de professores no formato Parfor, avaliado pelos professores/ as como de maior importância, pode ser instrumento valioso para tal desafio; assim como dar prioridade à UaB como estratégia de expandir a formação de professores em regiões distantes dos grandes centros, também considerado pelos professores como desafio de grande importância, pode ser uma das saídas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cláudio Romero Pereira *et al.* Análise crítica do Parfor enquanto propósito e realidade no Cariri Cearense. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais**. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <www.infoteca.inf.br/endipec/smarty>. Acesso em: 26 mai. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 16 jun. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em 22 ago. 2016.

BRITO, Márcia Regina F. de. ENADE 2007: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a03v12n3.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Edu- cação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 mai. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.

GATTI, Bernardete, A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul./set. 2010.

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Ministério da Educação**. Censo da Educação Superior de 2014: Resumo Técnico. Brasília: MEC/ INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 4 set. 2016.

SCHEIBE, Leda. Políticas de formação e o sistema nacional de educação – o protagonismo do CTC/ CAPES da Educação Básica. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE**. UNICAMP, Campinas: Junqueira&Martin Editores, 2012.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. A formação de professores a distância nas agendas governamentais (PNEs) e nos “espaços vazios”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, 2014, p.56-76. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/15/showToc>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

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

CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA DIGITAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA EDUCATIVA EM SANTARÉM-PARÁ

Adriane Panduro Gama

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA
Santarém - Pará

Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA
Santarém - Pará

RESUMO: O presente artigo origina-se do seguinte questionamento: Qual educação e qual escola para a Amazônia? levantado na disciplina Seminário Integrador II, do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Tem como foco o relato de experiência do Coletivo Puraqué na formação de professores dos laboratórios de informática educativa e a importância da cultura digital na aprendizagem e no ambiente escolar, bem como os reflexos da formação do professor na atuação do docente integrante de uma sociedade digital na Amazônia. A inserção de novas tecnologias na sociedade contemporânea marcada por rápidas mudanças fizeram com que a escola pudesse agir e acompanhar as evoluções educacionais, tecnológicas e das novas gerações cidadãos. Com uma formação de professores, emergindo da comunidade para a escola, alicerçada pelo *software* livre, ética *hacker* e metareciclagem e reforçada pela apropriação crítica das tecnologias e pela perspectiva freiriana, enfrentou a princípio

resistências por parte dos professores, vista como uma problemática para a entrada das tecnologias livres dentro das escolas. Por outro lado, teve resultados conquistados quanto a criação de uma rede de comunicação digital escolar e a criação institucional do Núcleo de Informática Educativa - NIE. Portanto, aprofunda-se o olhar para a cultura digital como possibilidade de construir uma aprendizagem colaborativa entre o educador e educando, pautada na troca de conhecimentos, na busca de autonomia e no senso crítico da sua realidade. A pesquisa bibliográfica teve apoio nos autores como Nelson Pretto, André Lemos, Pierre Lévy e demais referenciais atuantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Cultura Digital. Informática Educativa. Formação de Professores. Amazônia.

DIGITAL CULTURE CONTRIBUTIONS IN EDUCATIONAL COMPUTER LABORATORIES TEACHER TRAINING IN SANTARÉM-PARÁ

ABSTRACT: This article originated from the following question - What type of education and school is necessary to Amazon? raised in during the Integrator Seminar II, in Education Master at UFOPA. Focus on the analysis of the Puraqué Collective experience report in the training of teachers about educational computer

laboratories and discuss importance of digital culture in learning at school as well as the reflection of teacher training as part of a digital society in Amazon. The insertion of new technologies in contemporary society has been marked by rapid changes making the school move and follow the educational, technological and new citizens generations. With a teacher education, emerging from the community to the school, based on free software, hacker ethics and metarecycling and reinforced by the critical appropriation of the technologies and by the Freire perspective, faced resistances by the teachers in the beginning, because they considered as problematic the adoption of free technologies in schools. On the other hand, there were achieved results regarding the creation of a digital school communication network and the institutional creation of Núcleo de Informática Educativa - NIE. Therefore, deepening the view of digital culture as a possibility to build a collaborative learning between the educator and students, guided by the knowledge exchange, in the search for autonomy and in the critical sense of their reality. Bibliographical research was supported by authors such as Nelson Pretto, André Lemos, Pierre Lévy and other references.

KEYWORDS: Education. Digital Culture. Computer Education. Teacher training. Amazon.

1 | INTRODUÇÃO

A escolha do tema deve-se a discussão em sala de aula sobre “Qual educação e qual escola para a Amazônia?” O sistema educacional brasileiro, apesar de vários avanços conquistados, ainda percorre por muitas lutas e desafios no tocante à aprendizagem significativa e, no caso amazônico, de um ensino que se agregue verdadeiramente à realidade da floresta, que contribua com o engajamento social e a emancipação das pessoas através da apropriação tecnológica, do conhecimento coletivo e da colaboração.

Nesse contexto promissor, podemos reconhecer a cultura digital nas escolas e também na formação profissional docente como uma das possibilidades de mudanças e rupturas de uma aprendizagem transmissora, notadamente perceptível em sala de aula com alunos desmotivados e docentes inseguros diante de uma realidade em que sua formação não os preparou adequadamente para o enfrentamento de desafios contemporâneos.

As reflexões são baseadas nas fundamentações teóricas de Pierre Lévy (1999), Paulo Freire (2000), Nelson Pretto (2013) e outros, que vêm contribuir com a relevância da cibercultura na Amazônia, também apontam lacunas em sua estruturação, as quais remetem a interpretações errôneas, dificultando o processo da cultura digital e *software* livre em sala de aula, principalmente nas escolas públicas.

Partindo de um contexto maior, em pleno século XXI estamos vivenciando uma crise global da humanidade. As desigualdades econômica e social aumentam progressivamente e a educação está em descompasso com as oportunidades de

trabalho. Para agravar esse cenário, o planeta vem sofrendo consequências dos impactos alarmantes da ação humana, tais como: o aumento populacional e de refugiados socioambientais, consumismo aos extremos, e maior uso de recursos naturais e das tecnologias de forma desordenada, e entre outras.

As transformações tecnológicas são fugazes e intensificam ainda mais os desafios da sociedade. Freire (1997) já nos convidava a uma postura mais crítica neste aspecto, sobretudo, em relação ao compromisso social e ético para enfrentar os desafios destes “novos tempos, porém, velhos problemas” (BRASILEIRO, 2002; 2005). Contudo,

Quanto a educação, o que estamos presenciando no debate sobre a natureza e o futuro do ensino é uma ambivalência cultural que nos mostra todos os signos de uma sociedade profundamente confusa sobre como adaptar-se a um mundo diferente daquele das gerações passadas, e que está mudando de uma forma acelerada. Neste contexto, a formação de professores é hoje, mais que nunca, uma temática estudada; isto se deve ao fato de que os sistemas de ensino em todo o mundo estão sendo impelidos a reformular-se. O impacto provocado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, principalmente no seio das sociedades desenvolvidas, está desencadeando mudanças profundas também nos sistemas educativos em países considerados emergentes, como o nosso. (BRASILEIRO, 2010, p. 114).

Em síntese, existe uma profunda lacuna entre a educação, novas tecnologias e sociedade, especialmente em países subdesenvolvidos. Assim, a discussão que se faz neste trabalho, cogita sobre como a cultura digital inserida no processo de formação de professores pode contribuir para uma educação e uma escola que busquem uma aprendizagem mais colaborativa, comunicativa e criativa na Amazônia.

Indaga-se: como, por meio do uso e da apropriação crítica das ferramentas tecnológicas feitas por educadores e educandos, torná-los conscientes de que são corresponsáveis pelo território em que vivem? Como os professores podem integrar os princípios colaborativos da metareciclagem e do *software* livre em seus conteúdos pedagógicos nos laboratórios de Informática Educativa?

Atendendo a essa investigação, elaborou-se este artigo sobre cultura digital e educação na Amazônia, na tentativa de analisar e refletir uma vivência oriunda da comunidade para a escola, através do relato experimental da formação dos professores dos laboratórios de informática educativa de Santarém em parceria com o Coletivo Puraqué, nos anos de 2008 a 2012, trazendo para esses ambientes escolares, a inserção de oficinas de metareciclagem e de multimídias com uso de *software* livre, bem como o reconhecimento e propagação dos seus princípios colaborativos.

Este estudo tem como metodologia a pesquisa bibliográfica com base no levantamento de materiais e documentos referenciais de autores e colaboradores da organização, bem como as contribuições da autora principal deste estudo que faz parte da equipe de formação do Coletivo Puraqué.

2 | DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO PARA A AMAZÔNIA

Com a finalidade de buscarmos respostas para as questões principais da temática abordada neste artigo, precisamos compreender em parte alguns aspectos da educação, em especial para a Amazônia. Como diria o autor Carlos Rodrigues Brandão no seu livro “O que é Educação” (1995), em sua célebre frase “ninguém escapa da educação”. O autor ainda afirma que a educação é multifacetada e a escola não é um único local de aprendizagem.

A educação existe em diversos mundos, da pequena tribo indígena a países desenvolvidos, “existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram (BRANDÃO, 1995, p. 4). Assim como persistem povos que usam a educação para garantir a sua dominância, outros a tornam livre para que as pessoas a criem em torno de um bem comum.

Dessa forma, “reinventar a educação” torna-se uma expressão indubitavelmente cara a Paulo Freire. De acordo com Brandão (1995), o que torna relevante nesta palavra “reinventar” é considerar a ideia da educação como uma invenção humana. Dessa forma, se em algum lugar, ela foi produzida para algum propósito, certamente pode ser em outro, modificada, remixada, diversa, diferente e por que não mesmo ao contrário. O autor aprofunda o pensamento freiriano:

Muitas vezes um dos esforços mais persistentes em Paulo Freire é um dos menos lembrados. Ao fazer a crítica da educação capitalista, que ora chamou também de “educação bancária”, ora de “educação do opressor”, ele sempre quis desarmá-la da ideia de que ela é maior do que o homem. De que as pessoas são um produto da educação, sem que ela mesma seja uma invenção das pessoas, em suas culturas, vivendo as suas vidas. Ele sempre quis livrar a educação de ser um fetiche. De ser pensada como uma realidade supra-humana e, por isso, sagrada, imutável e assim por diante. Ao contrário do que acontece com os deuses, para se crer na educação é preciso primeiro dessacralizá-la. É preciso acreditar que, antes, determinados tipos de homens criam determinados tipos de educação, para que, depois, ela recrie determinados tipos de homens. Apenas os que se interessam por fazer da educação a arma de seu poder autoritário tornam-na “sagrada” e o educador, “sacerdote”. Para que ninguém levante um gesto de crítica contra ela e, através dela, ao poder de onde procede (BRANDÃO, 1995, p.45).

Colares (2010, p. 189) por sua vez, acrescenta neste sentido a saber: “não basta a presença do termo Amazônia para que em um texto sobre a educação, o referido fenômeno se apresente diferenciado do que ocorreu e vem ocorrendo em outras regiões do Brasil e do mundo”. Deve-se apresentar sempre o “dever de explicitar as singularidades, as questões específicas, sem reduzi-las a um rol descritivo de situações pitorescas [...]” (COLARES, 2010, p. 189). O autor destaca que:

Refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade. Trata-se de um conceito construído, arbitrário, carregado de intencionalidades e de historicidade. O espaço geográfico amazônico passou e continua passando por diversas alterações, sendo que as mais significativas correspondem aos contextos de investida na busca de riquezas. A fauna e a flora, assim como a composição química do solo, do sub-solo, das águas e do ar, também se alterou e continua sendo alterada, e os estudos nestes campos

mostram-nos que não há uma Amazônia “cristalizada”. O espaço amazônico está em construção (COLARES, 2010, p. 189).

Diante desse cenário, Siqueira (2015) ressalta que ao considerar a Amazônia estrategicamente como capital natural, deve-se buscar uma consonância intrínseca com as populações tradicionais que vivem nesta região e que historicamente regem o saber local, precisando estar a frente, empoderados em suas deliberações, como bem recomendado e reconhecido na Convenção sobre a Diversidade Biológica¹, no Artigo 8(j), que trata de preservar o conhecimento, as inovações e as práticas de comunidades indígenas e locais, e a encorajar seus usos habituais dos recursos biológicos compatíveis com a conservação e uso sustentável. Contudo, constata-se ainda que a “maioria das pessoas não tem noção do papel das populações nativas nessa dinâmica” (BECKER, 2007, p. 26).

Siqueira (2015) continua a sua contribuição ressaltando que a educação formal pode ser relevante neste contexto para estas populações, desde que haja uma introdução a “educação emancipatória que valorize a diversidade e as especificidades da Amazônia” (SIQUEIRA, 2015, p. 31). Entretanto, por essa região apresentar uma realidade de alta diversidade socioespacial, a formação de educadores e o processo de ensino-aprendizagem continuam a passar por condições precárias, principalmente quem mora em lugares mais distantes e de difícil acesso, “tornando-se um grande desafio para os governos, formuladores de políticas educacionais, gestores, instituições de ensino e seguimentos da sociedade civil que militam por uma educação de qualidade” (SIQUEIRA, 2015, p. 46-47).

Brasileiro e Mascarenhas (2015, p.14) corroboram com Siqueira ao denunciarem que “não conhecer a sua população e a Educação aplicada da região impede a elaboração e implementação de políticas públicas condizentes com sua realidade”. As autoras destacam: “Além do analfabetismo, a Amazônia enfrenta diversas questões no que se refere diretamente à Educação: acesso à escola, comunicação, trabalho infantil, planejamento escolar e fiscalização”. Continuam: “Os problemas mais comuns perpassam pelas questões da gestão educacional, o insuficiente transporte escolar, a baixa qualidade da formação dos professores e a carência de estrutura física e de material didático, dentre outros” (BRASILEIRO; MASCARENHAS, 2015, p. 14).

De acordo com essas ponderações supracitadas, como discernir uma educação para a Amazônia? Uma educação universal que saiba trabalhar e mediar o regional, ao mesmo tempo, ter singularidades com o global, valorizando a cultura amazônica que atenda sua realidade específica. Resignificar as necessidades educacionais como um movimento autônomo, colaborativo e independente, “em que os sujeitos tenham uma postura crítica e investigativa diante da realidade e conhecimento, requer que se ancore em duas dimensões básicas: a do espaço-temporal e a da garantia de direitos” (COSTA; CORREA, 2015, p. 79).

Sob essa perspectiva, é o que podemos assinalar que tipo de escola se faz aporte para atuantes educandos amazônicos, “pois o processo de reconhecimento da

história de um povo é necessário não para aprisionar as particularidades, e sim, para funcionar como referência na tomada de decisões” (COSTA; CORREA, 2015, p. 81).

3 | CULTURA DIGITAL PLANETÁRIA

Mudanças disruptivas foram provocadas pelo avanço de novas tecnologias e inovações, e da arrojada e recente história da criação da internet, que ultrapassa barreiras, molda contextos e “reforça também a ideia de que a cooperação e a liberdade de informação podem ser mais propícias à inovação do que a competição e os direitos de propriedade” (CASTELLS, 2003, p. 13). Lemos (2015) afirma que a cultura digital ou cibercultura já faz parte do cotidiano da maioria das pessoas e conceitos como internet das coisas, nuvens, convergência das mídias e ubiquidade das redes, refiguram espaços e comportamentos sociodigitais.

Agora, retornamos dos *bits* aos átomos, em que “entusiastas do mundo todo se organizam através da *web* em torno de ideias como o *Hardware* Livre e o Movimento *Maker*” (LEMOS, 2007, p. 20). Na contemporaneidade, Santaella (2013) ressalta que cada pessoa pode tornar-se fazedor, produtor, compositor, criador, autor e difusor de suas próprias descobertas.

Entretanto, para que esse conjunto de ações aconteça e continue de maneira colaborativa, autônoma e transformadora, o sociólogo Manuel Castells (2003) é contundente nas implicações da sociedade em rede e em seu livro “A Galáxia da Internet” enfatiza tanto a sua importância como nos alerta, sob cuidados socioculturais, para os efeitos negativos, caso não considere os resultados de contextos de como ela está sendo conduzida e estruturada. Pretto (2013) também confirma esse fato neste atual cenário dialético em que, por um lado, pode nos trazer possibilidades revolucionárias, e por outro, pode resultar em uma dissolução dos benefícios concebidos pelas tecnologias.

Lemos (2015), Silveira (2004), Lévy (1999) e Pretto (2013) afirmam que a cultura digital, diante do processo de desenvolvimento tecnológico e da sociedade, vem em contraposição a uma inclusão digital imposta como mero instrumento de uso e acesso às ferramentas digitais. Pois diante de uma visão que enfatiza somente o aspecto tecnocrático, Fonseca (2013) constata que sempre existirá uma pressão maior do mercado de tecnologia em estimular um consumo exagerado e até mesmo, inconsciente, propagando grandes impactos globais e locais, como a prática da obsolescência programada e a problemática do lixo tecnológico.

Para que haja uma mudança efetiva, relevante e inspiradora será necessária novos posicionamentos e ressignificações diante da relação entre pessoas e máquinas reconstruindo redes que permitam repensar e agir “sobre os princípios de organização social, política, econômica, cultural e educacional” (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 76).

Para o filósofo pesquisador das tecnologias e sociedade, Lévy (1999) aponta

assertivamente em seus estudos a natureza da cultura digital como heterogênea, interativa, rizomática, comunitária e autônoma, que se materializa como fortalecimento de uma nova construção social de interesses comuns, compartilhamento do saber e de processos abertos de colaboração. Com isso, uma “sociedade de distribuição piramidal começou a sofrer a concorrência de uma sociedade reticular de integração em tempo real” (SANTAELLA, 2013, p. 99).

Lévy (1999) defende em sua tese que apesar de ser considerada frequentemente como um fenômeno “técnico”, a cibercultura tem na sua essência um verdadeiro movimento social, liderada por uma juventude escolarizada com suas “palavras de ordem (interconexão, a criação de comunidades virtuais e inteligência coletiva) e suas aspirações coerentes” (LÉVY, 1999, p. 122). Em consonância com a expoente “sociedade em rede” de Castells (1999), compreender de fato como essas imbricações que constituem as redes podem levar a “uma perspectiva de análise da realidade, na qual os sujeitos ocupam um espaço significativo de poder, exercendo a sua capacidade de alterar essa realidade, a partir das condições constituídas historicamente” (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 77).

Sendo assim, propostas e ideias que trazem impactos relevantes de transformação social na sociedade contemporânea, como os movimentos da metareciclagem², *software* livre³, cultura *hacker*⁴, a partir dos seus princípios filosóficos de liberdade, conhecimento e compartilhamento podem despertar nas pessoas, de forma criativa e inovadora, suas habilidades e competências. No interior da Amazônia, um Coletivo aceitou o desafio de contribuir com o engajamento social e emancipação das pessoas por meio da apropriação crítica tecnológica, do conhecimento coletivo e da autonomia colaborativa contrapondo-se a um atual dissonante modelo socioeconômico.

4 | COLETIVO PURAQUÉ

Com uma trajetória de ações sociodigitais realizadas há 17 anos, na cidade de Santarém- Pará, o Projeto Puraqué ou conhecido atualmente como Coletivo Puraqué refere-se a uma equipe de *hackers* ativistas que propaga a ideologia da cultura digital e *software* livre na Amazônia. Sluis (2010) destaca em sua pesquisa que o coletivo tem como ideia inovadora, sob uma perspectiva de transformação socioambiental, fortalecer um desenvolvimento sustentável na região baseado na geração de riqueza por meio do conhecimento e de acordo com a realidade local.

Puraqué (*Electrophorus electricus*) é um exótico peixe amazônico que provoca uma descarga elétrica quando tocado e, a partir dessa peculiar adaptação biológica, o Coletivo adotou este nome, com o intuito analógico de “despertar nas pessoas, um choque de conhecimento” (SLUIS, 2010, p. 42). Gama (2012) destaca que o Coletivo surge nos anos 2000, oriundo de movimentos de base santarena, iniciando suas intervenções sociais voltadas para a inclusão digital em bairros periféricos de Santarém. Begalli (2013) aponta que em 2002, o Puraqué torna-se o primeiro

esporo de Metareciclagem em funcionamento no Estado do Pará, com atividades de reaproveitamento de lixo eletrônico de informática.

Gama (2012) ressalta que nos anos de 2008, o projeto amplia suas ações nas escolas municipais com formações para alunos e professores. Diante desse novo cenário, o Puraqué passou a compor suas metodologias “puraqueanas”, fundamentadas em Paulo Freire, sendo posteriormente adotadas pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém. As atividades comunitárias na Casa Puraqué encontram-se em um período intervalar devido a uma intensa formação acadêmica e profissional dos seus integrantes em outros espaços de conhecimentos, contudo, o Puraqué ainda “elabora projetos e consultorias aplicando novas tecnologias sociais com ênfase no desenvolvimento sustentável da Amazônia” (BEGALLI, 2013).

5 | EXPERIÊNCIAS DE CULTURA DIGITAL AMAZÔNICA

De acordo com Moraes (1993), desde a década de 70, quando as universidades brasileiras começavam a discutir o uso de computadores nas escolas, perpassando pelas esferas governamentais até chegar nos ambientes escolares, com intuito de promover o desenvolvimento da Informática Educativa por todo o país, elas ainda encontram-se percorrendo por uma série de enfrentamentos dentro das áreas de formulação de políticas educacionais até a formação e engajamento de educadores voltados para a tecnologia.

No município de Santarém, com a entrada do Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, nos anos de 1998, houve um desdobramento da ativação dos laboratórios de Informática nas escolas públicas. Entretanto, o PROINFO apresentou algumas incompatibilidades em sua metodologia formativa, o que podemos refletir sobre o pensamento crítico de Bonilla e Pretto (2000), em seu artigo “Políticas brasileiras de educação e informática”, quanto a afirmação de que a maioria de projetos e programas nacionais apresentam uma visão limitadora e instrumentalista de uso de tecnologias educacionais, impondo aos professores e alunos a sua condição dependente de modelos de fora para dentro, sem uma proposta fundamentada e contextualizada.

Em dissonância a uma essência tecnocrática, as experimentações de cultura digital em Santarém são notórias por apresentar características essenciais de colaboração e participação social em seus diversos cenários, dos espaços comunitários para a academia, de organizações não-governamentais a institutos federais e escolas públicas, com narrativas na linha educativa sobre cultura *maker*⁵, *software* e *hardware* livre⁶, robótica, programação, metareciclagem, cineclubismo e empreendedorismo social.

Neste trabalho, vamos nos aprofundar com o relato de experiências do Coletivo Puraqué acerca das formações de professores dos laboratórios de Informática nas escolas públicas de Santarém e que pode contribuir com uma proposta disruptiva e

colaborativa de aprendizagem. Esse contexto teve como base de pesquisa a monografia intitulada “Cultura Digital e *Software* Livre em Escolas Municipais de Santarém”, do autor, pesquisador e colaborador do Coletivo Puraqué, Jader Gama, dialogada com referenciais em cultura digital, Informática Educativa e formação docente.

O ingresso da cultura digital e do *software* livre nas escolas municipais de Santarém, delimitado neste estudo no período dos anos de 2008 a 2012, teve uma repercussão intensa e instigante para a região pois tratava-se de uma “mudança de hábitos e costumes com uma tradição de décadas, a mudança de parâmetros com a inserção de tecnologias livres na educação, envolveu o âmbito técnico, ideológico e filosófico, além do *modus* do ensino-aprendizagem entre professores e alunos” (GAMA, 2012, p. 9).

Nos anos 2000, o Projeto Puraqué inicia-se suas atividades no Mapiri, reconhecido pela mídia local com um dos bairros de maior periculosidade envolvendo jovens em conflitos de gangues e uso de drogas. Foi a partir desses índices que nos anos de 2008, surge a necessidade premente de se repensar no uso de tecnologias nas escolas por uma perspectiva freiriana. Dessa forma, foi firmada uma parceria com a Escola Municipal Maria Amália Queiróz de Souza, e foram realizadas as primeiras formações voluntárias do Puraqué com os alunos, por meio das intervenções de metareciclagem.

Nestas oficinas interativas, foi constatada a desmistificação do computador, com a exposição dos principais componentes, noções de manutenção até a instalação de sistemas operacionais livres nas máquinas. Havia sempre diálogos sobre os impactos do lixo tecnológico e sobre diferenças entre *software* proprietário e *software* livre, além de apresentar os princípios da ética *hacker*: liberdade, conhecimento e colaboração. Durante esses encontros, a metodologia “puraqueana” fortalecia-se cada vez mais sob uma “práxis tecnológica” freiriana, referente “ao uso intencional, político da tecnologia” (ALENCAR, 2009, p. 169), sendo praticadas posteriormente em outros espaços educacionais.

Após um semestre formativo com os alunos, jovens multiplicadores passaram a propor atividades dentro da escola, ocorrendo um processo de desenvolvimento de habilidades a partir da vivência de aprendizagem e de um maior envolvimento sendo que “o trabalho colaborativo teve elementos dessa experiência de conversão” (PAPERT, 2008, p. 57). Entretanto, essa iniciativa resultou em um conflito interno entre aprendizes e discentes. Além disso, uma forte relutância persistia entre a maioria dos professores, devido ao uso de computadores com sistema operacional proprietário causando uma combinação de acomodação e dificuldade em usar GNU-Linux⁷.

Diante das divergências e em prol de uma zona sinérgica de produção de conhecimento e de cultura, os ativistas do Puraqué compreenderam a fundamental participação dos docentes nesse movimento digital. Uma formação intensiva com 23 professores foi oportunizada com descobertas coletivas e incentivo a desenvolverem o aprender e o ensinar Informática que outrora, eram muito limitados. Ao refletir sobre os princípios da ética *hacker* nesse ecossistema colaborativo, os formadores conseguem

corroborar politicamente com “uma formação básica sólida que possibilite professores, usando as tecnologias, readquirirem o seu papel fundamental de lideranças dos processos educacionais” (PRETTO, 1999, p. 19).

Ao passar três meses de formação, surgiram os primeiros trabalhos cooperativos entre educadores e educandos. De acordo com Papert (2008), esse exemplo serve como oportunidade para entender que o equilíbrio de forças pode favorecer a mudança de paradigmas pois “identificar maneiras de apoiar a evolução dessas correntes pode estar entre as mais importantes contribuições que se pode fazer para promover uma mudança social” (PAPERT, 2008, p. 67).

Por consequência da repercussão das experiências de cultura digital por meio das contribuições metodológicas do Puraqué na escola Maria Amália, a Prefeitura em parceria com o Ministério das Comunicações, conforme a política de inclusão digital do Governo Lula, inaugura nesta escola pública, um laboratório de Informática com 45 máquinas funcionando em *software* livre. Uma formação preparatória foi realizada para receber este novo espaço a fim de que uma cultura digital fosse incorporada no ambiente escolar. Durante essa intervenção, vários eventos históricos aconteceram dentro deste espaço, como: I e II Encontro de Relações de Gênero e Tecnologia e Encontros de Conhecimentos Livres.

O tema Informática na Educação definitivamente torna-se uma pauta relevante para a Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Os facilitadores do Coletivo foram convocados pela SEMED a apresentar os resultados e produtos das oficinas nesta escola, assim como fazer um reconhecimento dos ambientes dos laboratórios de informática da rede municipal de ensino. Na época, ao pesquisar os 14 laboratórios existentes, foi constatado um cenário de abandono quanto a infra-estrutura, falta de conexão de internet e com 28 professores desvalorizados que realizavam suas atividades, segundo Gama:

desatreladas da grade curricular, o planejamento das ações era pouco, sem uma proposta pedagógica que pudesse orientá-los, os mesmos ficavam inertes sem saber a quem recorrer, e cada um tentando fazer alguma coisa conforme sua concepção de informática educativa, ensinando os alunos a digitar, abrir programas e utilizar as ferramentas de escritório do Office. Por outro lado, como que pra justificar seu salário, acabavam como auxiliares técnicos das secretarias, fazendo relatórios, planilhas, com a justificativa de que estavam ajudando a escola da maneira que podiam pois a maioria dos equipamentos estava obsoleto e sem condições de uso (GAMA, 2012, p. 21).

A equipe gestora da SEMED, diante desse registro, promove estrategicamente uma formação para todos os professores dos laboratórios de informática. Uma forte resistência, contudo, foi sinalizada por parte dos docentes, expondo um descontentamento quanto a ausência da Secretaria e recusa de apoio externo em suas ações cotidianas. Um dos incômodos compartilhados nesta pesquisa refere-se a eleição de professores para as salas de informática. Como a maioria desses espaços, estavam em condições críticas de funcionamento, tornavam-se locais de lotação para

professores considerados problemáticos, com situações de indisciplina a instabilidade de saúde.

Dentro deste contexto, a grande problemática que impedia um incremento de ações mais qualitativas e participativas no ambiente escolar era como “fazer com que os professores entendessem seu papel na escola, recuperando a motivação e compreendendo que para desenvolver um bom trabalho com os alunos tinham que voltar a estudar a trabalhar sua formação continuamente” (GAMA, 2012, p. 22). Apesar de todos os anseios e incertezas dos docentes dos laboratórios escolares, ocorreu a primeira formação organizada pela SEMED, apresentando as seguintes características:

O curso teve duração de 80 horas e foi realizado na Escola Maria Amália Queiróz de Souza, e teve como princípio norteador a construção de uma vivência e experimentação inicial no uso cotidiano do sistema operacional GNU-Linux na informática educativa, com o intuito de cultivar uma ética colaborativa no grupo de professores com base nos princípios do conhecimento da colaboração e liberdade, que norteariam todas as ações de informática educativa desenvolvidas nas escolas. Os aspectos abordados na grade de formação tinham teor pedagógico, ideológico e técnico. Com ênfase na metareciclagem e sistemas operacionais livres, sendo dividido em 4 módulos [...] (GAMA, 2012, p. 22).

Sob uma nova perspectiva colaborativa, uma das conquistas alcançadas pela experiência de cultura digital e *software* livre na educação santarena culminou na criação do Núcleo de Informática Educativa – NIE da SEMED. Um território dedicado em atuar com a formação dos professores dos laboratórios e gerenciamento do parque tecnológico educacional, integrando uma equipe de especialistas de informática em *software* livre do Puraqué e profissionais do setor pedagógico da SEMED.

O NIE conseguiu, estrategicamente, proporcionar um ambiente de diálogo entre formadores e educadores, através das formações continuadas e acompanhamento às escolas. Contudo, ainda precisava superar a burocracia do governo, como ressaltado pelo pesquisador:

Foi a primeira vez dentro da história da educação em Santarém, que foi criado um setor para tratar das questões pertinentes a informática na educação. Mas questões logísticas impediam o seu bom funcionamento, como por exemplo a inexistência de uma sala e local para manutenção de equipamentos e reuniões, falta de um transporte para visita às escolas, falta de uma linha telefônica ou ramal para atender ligações das escolas. Então, todas as atividades foram concentradas nas próprias escolas, com uso do transporte dos próprios membros da equipe e equipamentos cedidos pelo Projeto Puraqué, como notebooks, datashows, máquinas fotográficas, filmadoras, kits metareciclagem, livros, documentários, material de escritório, combustível. Demorou 18 meses para que uma sala fosse cedida para a instalação do núcleo, sendo que o mobiliário, computadores, armários, que a equipe utiliza, até hoje são cedidos pelo Projeto Puraqué (GAMA, 2012, p. 24).

Diante dessas dificuldades, canais de comunicação foram agregados a este espaço, através do blog do NIE e de uma lista de discussão virtual criando uma dinamicidade nas ações educativas e na resolução de problemas cotidianos entre os profissionais do NIE. Outra contribuição importante nesse processo educativo nas escolas, foi a introdução de uma das metodologias “puraqueanas” utilizadas na criação

de telecentros metareciclados.

Trata-se da inserção da filosofia do *Software* Livre por meio da montagem de servidores de terminal, uma técnica conhecida por LTSP⁸ (*Linux Terminal Service Project*), que possibilitou um novo olhar sobre autonomia, sustentabilidade, colaboração e transformação social mediante o uso de ferramentas digitais obsoletas integradas a uma tecnologia de ponta. Essa interface entre *software* livre e pensamento freiriano tornam-se muito compatíveis e consensuais quanto a importância de aportar-se “a compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético” (FREIRE, 2000, p. 101)

Em meio a trocas contínuas de diálogos e informações, a partir dos anos 2010, Gama (2012) constata que as intervenções de cultura digital nos laboratórios de informática puderam ampliar uma Rede de Comunicação Digital Escolar e potencializar as escolas em produtoras colaborativas livres que impulsionam o conhecimento compartilhado, promovem e disseminam produções criativas integrando conteúdos curriculares com a realidade local, engajando educadores ativos nas decisões e planejamento escolares, bem como corroborando com as habilidades e competências de educandos cidadãos.

De acordo com dados oficiais do *blog* do NIE⁹, são apontados os números da cultura digital santarena, de 2008 a 2012, entre eles: 83 laboratórios de Informática Educativa com *software* livre, com acesso para 18.867 alunos; 36 laboratórios conectados a internet pelo programa NavegaPará e GESAC; 125 educadores ligados diretamente a Informática Educativa no município e uma Rede de Comunicação Digital Escolar com 52 blogs das escolas. Quantidade ainda mínima, mas de um teor qualitativo imensurável para quem se permitiu a se desafiar e se propôs a dialogar como ato de esforçar-se em transformar a realidade que está posta, como bem afirmava Paulo Freire.

Além disso, é importante ressaltar outras importantes vitórias, apontadas por Gama¹⁰, nesse processo de construção coletiva como: o reconhecimento dos profissionais das tecnologias na educação (adesão da direção, carga horária com 200h, estrutura nos eventos locais, participação em encontros e seminários nacionais, direito ao trabalho próximo de casa e criação dos polos de articulação); educadores tornaram-se referência nacional, colocando Santarém no mapa da Inclusão Digital Brasileira; promoção de cursos gratuitos nos laboratórios e abertos à comunidade e o ensejo de realizar formaturas com mais de quatro mil pessoas no Clube Atlético Cearense.

Concatenadas a esses feitos, houveram realizações e participações nos mais consideráveis acontecimentos de tecnologia¹¹ sucedidos neste município, como: Fórum Amazônico de Cultura Digital, Fórum Amazônico de *Software* Livre - FASOL, Feira de Cultura Digital dos Bairros e Comunidades, Encontro da Blogosfera Santarena, Oficinas e Formações na Casa Brasil de Santarém e Encontro de Tutores e Monitores

do TelecentrosBR. Eventos que, certamente, foram repercutidos pela influência colaborativa do ecossistema NIE.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo oportunizou apresentar uma proposta desafiadora para exercitar-se com o saber compartilhado e com o conhecimento livre na Amazônia, baseando-se nas questões temáticas e centrais da disciplina Seminário Integrador II: *Qual educação e qual escola para a Amazônia? Como atuamos há quase duas décadas com a intervenção da cultura digital na região, achamos pertinente compartilhar com um relato de experiências sociodigitais e socioeducativas do Coletivo Puraqué na formação de professores dos laboratórios de Informática Educativa no município de Santarém - Pará.*

Neste contexto amazônico, colocar em prática as ideias colaborativas para um aprendizado mais construtivo e interativo relacionado com as tecnologias livres e emergindo diretamente da comunidade para a escola, veio fortalecer novas concepções pedagógicas e apontam novos caminhos para a fomentação de políticas públicas no âmbito da Informática Educativa e como um possível rearranjo educacional, visando o desenvolvimento sustentável local e autonomia, por meio da apropriação crítica das tecnologias e da percepção socioambiental das pessoas envolvidas.

A experiência do Puraqué com a cultura digital nas escolas municipais viabilizou a inovação de sua metodologia baseada na perspectiva freiriana e nos princípios filosóficos do *software* livre e da metareciclagem que estimula a colaboração, solidariedade, sustentabilidade e pensamento crítico. Mas não se trata de uma didática exclusiva e restrita.

A partir dessa vivência orgânica e dinâmica, coloca-se em constante adaptação para ser moldada conforme o trabalho colaborativo entre educandos, educadores, gestores e comunidade para a produção de conteúdos a partir de sua realidade, o intercâmbio de saberes e de articulação com os que se dispõem a compreender a região em seus múltiplos aspectos. A criação da Rede de Comunicação Digital Escolar e do Núcleo de Informática Educativa foram conquistas de construção coletiva supracitadas nessa intervenção.

Durante a realização dessa proposta formativa no ambiente escolar, foi notório verificar o quanto as crianças estavam ávidas a interagir com novas experimentações de aprendizagens que influenciam suas habilidades e competências, como colaboração, curiosidade, criatividade, comunicação, resiliência e capacidade de refletir sobre sua própria realidade, não só na escola, mas em todas as áreas da vida. Por outro lado, fora, observadas que as novas abordagens educativas refletem-se nos processos de transição da telemática, revelando muitos desafios e resistências ainda por parte dos educadores.

A formação com os professores dos laboratórios de Informática Educativa compartilhada com os ativistas do Puraqué, sem dúvida, deixa um legado inicial de aprendizagens construídas colaborativamente que não só contribuíram com o avanço de práticas para um uso qualificado de tecnologias livres mas favoreceram a valorização das competências pessoais e profissionais dos educadores digitais. E o principal, apesar dessas experiências formativas enfrentarem tantas dificuldades, trouxe embrionariamente a conexão entre a cultura digital e o espaço escolar. Parte de um texto do professor ativista baiano Nelson Pretto, traduz perfeitamente o significado da importância dos princípios da ética hacker e do *software* livre no contexto escolar:

[...] dissertamos sobre um conjunto de palavras que foram afastadas da educação (na verdade, da sociedade): colaboração, generosidade, compartilhamento. E isso deveria ser a essência da educação. As possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais para fortalecer os processos criativos em vez de estimular as meras reproduções, nos possibilita pensar em cada menino e menina, cada professor e professora como efetivamente criadores de conteúdos, de cultura, de ciência, de tecnologia e de artefatos criativos. Tudo isso com a comunidade escolar se apropriando dos múltiplos e diversos suportes, com intenso uso das diversas linguagens, de modo a transformar os laboratórios de informática e as bibliotecas em espaços multimídia, em lugares de produção, com os computadores portáteis circulando pela escola na mão dos meninos e de professores, além da ajuda de pais e da comunidade, em um rico processo criativo e ativista (PRETTO, 2013, p. 122-123).

Dessa forma, identificamos que esse e tantos outros processos criativos e inovadores precisam ser mais reverberados politicamente nas formações de todos os educadores em seus espaços escolares. Ainda temos muito o que vivenciar, aprender e experimentar para mudar de maneira efetiva o sistema de ensino atual, tradicional e distante da nossa realidade amazônica. É fato que novos currículos começam a ser delineados com formatos mais flexíveis e integradores, privilegiando a conexão de saberes locais aliados com o desenvolvimento científico. Estas podem ser pontes colaborativas para se buscar respostas para esta e outras demandas da Educação que se almeja nesta região.

NOTAS

1- Convenção sobre a Diversidade Biológica (Ministério do Meio Ambiente - 2000). Disponível no site: http://www.mma.gov.br/estruturas/sbf_dpg/_arquivos/cdbport.pdf. Acesso em: 30 de dezembro de 2016.

2- Movimento da Metareciclagem trata-se de uma Rede que surge na efervescência da Cultura Digital Brasileira, nos anos de 2002, e é considerada pelos seus ativistas como uma metodologia que pode ser disseminada e replicada, através de espaços denominados “esporos” favorecendo a produção de subjetividade e a apropriação da tecnologia social em diversos contextos culturais. É uma ideia que pode ser criada a partir de uma cultura da reciclagem de computadores como forma de desenvolvimento social local por intermédio da criação de redes de troca de informação e da construção colaborativa de conhecimento.

3- Nos anos 1980, o Movimento *Software* Livre surge em oposição ao monopólio mundial de *software* e com sua ação de bloqueio como uma proposta de engajamento de compartilhar o conhecimento

tecnológico. Ativistas como os *hackers*, um grande número de acadêmicos, cientistas, e os mais diferentes aguerridos são seus defensores pela causa da liberdade e, atualmente, as forças político-culturais que apoiam uma distribuição mais igualitária dos direitos da intitulada era da informação.

4- Apesar do termo *hacker* ser usado equivocadamente como sinônimo de *cracker*, um indivíduo que invade sistemas e pratica crimes eletrônicos; a palavra *hacker*, no seu sentido original trata-se de um apaixonado pela programação, sendo que sua cultura perpassa a área da tecnologia, podendo ser manifestada nas demais profissões. A cultura *hacker* foi a preceptora do modelo de desenvolvimento compartilhado que busca substituir a ideia de propriedade privada pela construção coletiva.

5- A cultura *maker* é uma resignificação do que era chamado *DIY* (*Do it yourself* – Faça você mesmo) transformando uma atividade cotidiana em algo potencialmente revolucionário. O autor do Manifesto do Movimento *Maker*, Mark Hatch, apresentou seus nove princípios: fazer, compartilhar, dar, aprender, equipar, brincar, participar, apoiar e mudar.

6- O movimento *hardware* livre tem como essência, o compartilhamento livre das informações de montagem de equipamentos eletrônicos, unindo-se em comunidades que trocam experiências e contribui com os projetos entre si. Segue os mesmos princípios do *software* livre, não depende das soluções de grandes empresas, preferindo montar seus próprios computadores, placas e robôs.

7- O projeto GNU (acrônimo recursivo GNU is Not UNIX), de Richard Stallman e o Linux, de Linus Torvalds, são duas partes que formam o sistema operacional livre mais utilizado no mundo, o GNU-Linux. GNU é a base do sistema funcional com a maioria dos programas. O linux apesar de ser uma pequena parte desse sistema operacional chamado Kernel, é muito complexo e fundamental para realizar o gerenciamento de dispositivos (mouse, teclado, monitor).

8- O LTSP é um conjunto de serviços que proporcionam um ambiente de terminais leves e de baixo custo, conectados a um servidor que encarregar-se de processar todas as aplicações e exibi-las no monitor do cliente.

9- Disponível no *blog*: <http://nucleoinfoedu.wordpress.com/dados>. Acesso em: 28 de novembro de 2016.

10- Trechos da carta enviada aos professores sobre momentos históricos de conquistas da Informática Educativa Santarena, em 2016, por e-mail pelo ex-coordenador do NIE, Jader Gama.

11- id.

12- id

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. A tecnologia na obra de Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire. IN: AGUIAR, V. (Org.). **Software livre, cultura hacker e o ecossistema da colaboração**. São Paulo: Momento Editorial, 2009.

BECKER, B. A Amazônia e a política ambiental brasileira. In: SANTOS, M. et al. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2007.

BEGALLI, M. **Percepção Socioambiental, Apropriação Crítica de Tecnologias e Petróleo em Santos**. São Paulo. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sustentabilidade de Sistemas Marinhos e Costeiros, Mestrado em Ecologia. Universidade Santa Cecília (UNISANTA), 2013.

BONILLA, M.; PRETO, N. **Políticas brasileiras de educação e informática**. 2000. Disponível em: <<http://www2.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>>. Acesso em: 30 de janeiro de 2017.

- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção primeiros passos. 1995.
- BRASILEIRO, T. S. A. **La formación superior de Magisterio. Una experiencia piloto en la Amazônia brasileña**. España. Tesis doctoral. 914 p. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Universidad Rovira i Virgili. España, 2002.
- BRASILEIRO, T. S. A. Revisitando Paulo Freire: elementos para reflexão sobre a formação do educador. In: Proença, Marilene e Nenevé, Miguel. (Org.). **Educação e Diversidade: Interfaces Brasil-Canadá**. 1ed. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2005.
- BRASILEIRO, T. S. A. Autobiografia e Formação Docente: A Busca de uma Identidade Profissional. IN: **Revista AMAzônica**. Ano 3, Vol IV, Número 1, pág.113-134, Humaitá, AM, jan-jun, 2010.
- BRASILEIRO, T. S. A.; MASCARENHAS, S A. N. Os desafios da pós-graduação em educação na Amazônia: um estudo exploratório. IN: BRASILEIRO, T. S. A.; GOMES, L. A.; NUNES, E. A. **Educação em Movimento: contribuições da formação continuada de conselheiros municipais de educação para a Amazônia**. Curitiba: Editora CRV, 2015.
- CASTELLS, M. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- COLARES, A. A. **História da educação na Amazônia**. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. IN: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas/SP. Número especial, p. 187-202, Out 2011.
- COSTA, D.; CORREA, M. Uma escola para a amazônia?. IN: COLARES, A; COLARES, L. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- GAMA, J. R. Cultura Digital e Software Livre em Escolas Municipais de Santarém. Trabalho apresentado ao Curso de Especialização em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.**
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros inscritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FONSECA, F. S. Lixo eletrônico e apropriação crítica. IN: RANGEL, L. [et. al.]. **Cultura digital e educação: novos caminhos e novas aprendizagens**. São Paulo: Fundação Telefônica. 136 p. ; PDF. – (Educação no século XXI). 2013. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/cultura-digital-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 28 de novembro de 2016.
- LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 7. ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015. 295 p. – (Coleção Cibercultura)
- LEMOS, M. De volta aos átomos: Movimento Maker, Hardware Livre e o surgimento de uma nova revolução industrial. In: **Revista Observatório Itaú Cultural - N. 16. (jan./jun. 2014)**. - São Paulo: Itaú. Cultural, 2007.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.
- MORAES, M. **Informática educativa no Brasil: um pouco de história...** IN: **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n.57, jan./mar. 1993.
- PAPERT, S. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRETTO, N.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! IN: SILVEIRA, S.; PRETTO, N. (Orgs.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008, v.1.

PRETTO, N. Políticas Públicas Educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias. **Anais 22ª Reunião Anual da ANPEd** (CD-ROM), sessão especial n. 5. Caxambu, MG, 26-30 set. 1999.

PRETTO, N. Educação e cultura digital: professores autores. IN: RANGEL, L. [et. al.]. **Cultura digital e educação: novos caminhos e novas aprendizagens**. São Paulo: Fundação Telefônica. 136 p. ; PDF. – (Educação no século XXI). 2013. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/cultura-digital-e-educacao.pdf>>. Acesso: 28 de novembro de 2016.

SANTAELLA, L. As relações entre o verbal, o visual e o sonoro na era digital. IN: RANGEL, L. [et. al.]. **Cultura digital e educação: novos caminhos e novas aprendizagens**. São Paulo: Fundação Telefônica. 136 p. ; PDF. – (Educação no século XXI). 2013. Disponível em: <<http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/cultura-digital-e-educacao.pdf>>. Acesso: 28 de novembro de 2016.

SILVEIRA, A. S. **Software livre: a luta pela liberdade do conhecimento**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. Coleção Brasil Urgente. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/Software_livre.pdf>. Acesso em: 30 de dezembro de 2016.

SIQUEIRA, A. A educação na Amazônia e os desafios para a educação integral. IN: COLARES, A; COLARES, L. (Orgs.). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

SLUIS, E. **Amazonian Geeks and Social Activism: An ethnographic study on the appropriation of ICTs in the Brazilian Amazon**. University of Amsterdam. 2010.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

Patrícia Aparecida da Cunha

Universidade de Uberaba (Uniube), Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica
Uberlândia – Minas Gerais

RESUMO: O presente texto coloca em discussão a prática pedagógica do professor orientador de estagiários em Licenciaturas da EaD, considerando, para tanto, críticas acerca da qualidade dessa modalidade de ensino. Foram tomadas como ponto de partida teorias relacionadas à EaD e à formação de professores a distância, sendo o estudo motivado por experiências e observações durante os estágios supervisionados em Matemática e em Pedagogia, e discussões durante aulas do Mestrado Profissional em Educação. Buscou contribuir para a reflexão e (re) construção dessa prática pedagógica, para consequente melhoria na formação dos futuros professores, visando ao desenvolvimento de competências para ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância (EaD). Estágio. Prática pedagógica.

ABSTRACT: This paper puts in discussion the pedagogical practice of the teacher trainee bachelor's counselors in Distance Education (DE) courses. For that, we consider criticisms

about the quality of this type of teaching. We based our study on theories related to DE and to the distance teachers training. This survey was motivated by our observation during Supervised internships in Mathematics and Education courses as well discussions during Education Professional Mastership. We aimed to contribute to reflection and (re)construction of this pedagogical practice in order to get the consequent improvement of future teachers and develop teaching competences.

KEYWORDS: Distance Education (DE). Internship. Pedagogical Practice.

1 | INTRODUÇÃO

Em tempos de transformações tecnológicas, em que a informação e o conhecimento propagam-se velozmente, novas exigências são postas à sociedade e acarretam urgentes demandas para todos os setores e, em especial, para o educacional. Souza (1996) já atentava para a inevitabilidade de a Educação desenvolver modelos que visassem a atingir as necessidades básicas de aprendizagem de um maior número de pessoas com qualidade e eficiência:

No limiar do terceiro milênio, os países estão vivendo momentos dramáticos em relação as suas

possibilidades de oferecer Educação de qualidade para sua população e a aprendizagem independente será a grande estratégia da Educação. Daqui para frente muitos aprenderão através de cursos por correspondências, muitos serão os que aprenderão através de computador, e as teleconferências serão um veículo excelente para trazer os melhores especialistas do mundo a sala de aula. Outros recursos surgirão e serão utilizados para mediatizar tecnologicamente a Educação. (SOUSA, 1996, p. 9)

Nesse contexto, a Educação a distância evidenciava formas de contemplar essas novas exigências do processo ensino/aprendizagem, como também de trabalho, frente a um mundo globalizado e competitivo.

A tecnologia sempre forneceu aportes à Educação quaisquer que fossem as formas ou modalidades de ensino. Segundo Masetto (2008, p. 152) quem mais se apropriou desses recursos foi e é a Educação a distância, que utilizou a tecnologia como um meio de expansão e melhoria dessa modalidade de ensino em todo o mundo, inclusive no Brasil e, em especial, nos Cursos de Licenciatura: “Essas novas tecnologias [...] cooperam também, e principalmente, para o processo de aprendizagem a distância (virtual), uma vez que foram criadas para atendimento desta nova necessidade e modalidade de ensino.”

Um dos objetivos dos cursos de Licenciatura, presenciais ou a distância, é permitir que seus alunos apliquem, por meio do estágio supervisionado, os conhecimentos acadêmicos, transformando-os em experiências, possibilitando a formação de professores com autonomia e que trabalhem de uma forma dinâmica e completa.

Dentro desse contexto, como estariam os professores orientadores de estagiários contribuindo para a formação destes profissionais já “rotulados” em virtude da opção por essa modalidade de ensino?

O objetivo deste trabalho é apresentar os desafios para a realização do estágio supervisionado para estudantes dos cursos da EaD, de forma a abrir um campo de discussão e reflexão da prática pedagógica do professor orientador daqueles estagiários, com vistas a contribuir para o repensar dessa prática e a consequente melhoria na formação dos futuros professores, com o desenvolvimento de competências para ensinar.

2 | A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO AUXÍLIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores a distância começou no final da década de 1970, em países da Europa, como Alemanha, Espanha e Inglaterra, com a criação de Universidades públicas, voltadas ao atendimento de estudantes trabalhadores, a baixo custo. No Brasil, por intervenção governamental justificada, à época, pela necessidade de ampliação das ofertas educacionais para formação mínima para o mundo do trabalho, algumas iniciativas foram desenvolvidas, entretanto sem êxito e com grande resistência.

Desde a década dos anos 1970 assistimos às tentativas de organização de experiências em EAD, sem que isto viesse a se consolidar na criação de um sistema de ensino baseado nesta modalidade. Estas experiências tiveram em seu início uma intervenção governamental acentuada, trazendo componentes ideológicos necessários a manutenção do regime militar brasileiro que ocupava naquele momento o poder de estado (ALONSO, 2003, p. 2).

No fim da década de 1980 e início dos anos 1990, com a disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) e sua aplicação no processo educacional, houve grande avanço da EaD brasileira. Em virtude dos projetos de informatização e da difusão das línguas estrangeiras, no início do século XXI, já se registrava, no Brasil, grande número de cursos que ofereciam formas de autoaprendizagem por meio de instruções programadas para microcomputadores, vídeos e fitas K-7. Com o avanço da tecnologia, a Educação a distância evoluiu, a metodologia foi aprimorada e, com os atuais recursos tecnológicos (*tablets, smartphones* etc.), cursos podem ser “baixados” sem grandes investimentos em tecnologia por parte das instituições de ensino, o que possibilitou o acesso à informação e — por que não dizer? — à Educação, a todas as camadas da população.

Essa “popularização” recente da Educação a distância, em especial das Licenciaturas, dentro de uma perspectiva inclusiva, contribuiu para facilitar o acesso à Educação Superior por aquelas pessoas de regiões cujas oportunidades educacionais não são abundantes. Dessa forma, é fundamental, prioritário e urgente para a formação de professores, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas em geral, o conhecimento e uso das TIC's, como afirma Maria Luiza Belloni (2006):

A perspectiva de formação de professores exige esta reflexão sobre como integrar as TIC's à Educação como caminho para pensar como formar os professores enquanto futuros usuários ativos e críticos bem como os professores conceptores de materiais para a aprendizagem aberta e a distância (BELLONI, 2006, p.77)

O que difere a Educação presencial da Educação a distância é, em síntese, a maneira de socialização do conhecimento historicamente construído. Entretanto, a Educação a distância tem seus prós e seus contras. Algumas vantagens são a otimização do tempo, conveniência e comodidade pela possibilidade de poder estudar em qualquer lugar, conciliar os estudos ao trabalho; acessibilidade para quem não tem meios de se deslocar a um campus com frequência; economia para alunos e instituições de ensino haja vista redução dos custos, tanto com instalações físicas, funcionário etc.; alcance da Educação em regiões onde a oferta de cursos superiores é baixa ou até mesmo inexistente; contato dos alunos com as tecnologias da informação durante toda a formação acadêmica; promoção, no acadêmico, do desenvolvimento de autonomia para os estudos, uma vez que lhe fornece os subsídios para a aprendizagem, mas também o instiga a pesquisar e buscar sempre mais conhecimentos.

As desvantagens são relativas, pois, por exemplo, a autonomia, considerando o fato da obtenção de bons resultados depender apenas dos alunos, pode ser um ganho, mas também pode representar uma desvantagem. Os alunos se deixam

enganar pela flexibilidade de horário que essa modalidade de ensino oferece, não se dedicam o quanto deveriam, o que acarreta uma grande evasão nos cursos EaD. A interação entre professor e alunos, o espírito de turmas e a troca de ideias são também fundamentais para a formação do graduando, sendo a baixa socialização um desafio para as instituições que ofertam cursos EaD. Entretanto, em se tratando de Licenciaturas, programas como o Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – ou o próprio Estágio Supervisionado – componente curricular obrigatório – permitem que os futuros professores contemplem esses momentos em sua formação. Nos demais cursos, há o contato virtual em tempo integral nas plataformas das universidades, o que ameniza o “problema”.

Apesar da expansão, “popularização” e dinâmica metodologia, a Educação a distância ainda é vista, de modo geral, com desconfiança, preconceito e associada, muitas vezes, à baixa qualidade de ensino, o que pode estar relacionado, também, ao desconhecimento dessa modalidade, que não perde em nada para a presencial.

Diante da ampliação e “facilidade” no acesso à informação, cabe à escola, na pessoa do professor, o papel de orientar os alunos sobre a forma de utilizar essas informações para que se transformem em conhecimento. Conforme Demo (2007, p. 11), “[...] professor é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimentos e práticas sempre renovados sobre aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade[...]”. Entretanto, a maior parte dos professores atuantes hoje na Educação não contou com o uso de recursos tecnológicos para sua formação, dessa forma, é natural que, mesmo com vasta experiência educacional, possuam resistência e, de certa forma, até mesmo preconceito com relação à modalidade EaD. Assim,

[...] para poder formar uma inteligência própria, capaz de criar projetos relevantes e de qualidade em suas salas de aulas, o professor precisa ter passado pelo processo de aprender dentro de uma sala de aula virtual, usando todas as tecnologias disponíveis nesse espaço. Nos cursos a distância, a postura, os recursos, a forma de estudar são muito diferentes do que normalmente se encontra nos cursos presenciais. Para que os professores possam compreender adequadamente as dificuldades e facilidades de seus alunos online, eles precisam, com certeza, ter sentido “na pele” como é este processo, o que ele cobra e o que ele oferece para aqueles que por ele passam (BRANCO, 2003. p. 426).

A dificuldade em aliar tecnologia à Educação na escola reflete-se nas atitudes dos professores como orientadores de estágios supervisionados. A tarefa de aceitar que as Tecnologias de Informação e Comunicação auxiliem de fato o ensino e a produção do conhecimento, não é fácil e requer capacitação.

O que é imperativo, atualmente, não é somente aprender, mas aprender a aprender. Nesse contexto, é necessário que a relação pedagógica seja elaborada com base metodológica e planejamento para cada modalidade de ensino, principalmente em se tratando de Licenciaturas, que são a base para a construção de quaisquer outras profissões. Segundo Vasconcellos (2002, p. 153), “[...] O professor não faz

mais o que fazia por saber que é errado, mas também não faz o novo por não saber como[...]”.

3 | O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O ESTAGIÁRIO DA EAD

Estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB (9.394/96), o estágio supervisionado é componente curricular obrigatório nas Licenciaturas e possui duas formas principais: a observação e a regência. A primeira é o momento de familiarização com o ambiente escolar; já a segunda é o momento em que o futuro professor ministra aulas sob a supervisão de professor formado, dentro dos limites do projeto pedagógico da escola e de acordo com o planejamento curricular do professor orientador.

Momento comum na formação de alunos de ambas as modalidades de ensino – presencial ou a distância – o estágio supervisionado na Licenciatura é um momento ímpar da formação acadêmica, pois oportuniza confrontar teoria e prática, bem como perceber os limites entre elas. É da interação com os profissionais, de poder vivenciar a rotina do cotidiano escolar, que se efetiva essa formação. Segundo Fávero (1992, p.65), “Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma.”

Se, para estudantes oriundos de cursos de Licenciatura da modalidade de ensino presencial, o estágio já é um momento delicado de sua formação acadêmica, haja vista que nem sempre é possível a realização da regência devido à falta de espaço nos calendários escolares ou de programação para tal, para o estagiário advindo da Educação a distância a questão ainda esbarra, muitas vezes, no preconceito.

O estágio deve ser considerado ato educativo escolar, entretanto, em se tratando de estagiário de Licenciaturas da EaD, cuja qualidade da formação é questionada e sua capacidade subestimada, a maioria das escolas que o recebem, consideram esse momento como uma forma de utilizar mão de obra barata, atribuindo a ele atividades muitas vezes repetitivas e monótonas, que pouco ou nada agrega ao processo educativo desse futuro profissional. A ele são propostos serviços administrativos, de secretaria, correções de avaliações, em raras vezes, atribuída a função de acompanhar aulas de reforço, plantões de dúvidas ou aulas de recuperação. Quando coagido a reger aulas sem o acompanhamento presencial de um professor formado, sua capacidade para tal ainda é duramente criticada.

Tal prática adotada por professores, além de descaracterizar o processo de estágio, revela o descompromisso da instituição com a própria Educação e a má formação também daquele professor orientador.

4 | RELATO DE EXPERIÊNCIAS E OBSERVAÇÕES DURANTE REALIZAÇÃO DE ESTÁGIOS EM LICENCIATURAS

De 2000 a 2002, quando da realização dos estágios supervisionados do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, do curso presencial de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, o acompanhamento dos professores em sala de aula era quase que constante. Tanto na primeira etapa, que tinha por objetivo a análise reflexiva da prática, por meio de observação em salas de aula, quanto na segunda, que correspondia às ações de regência, os professores de Matemática das turmas faziam-se presentes.

Já durante os estágios supervisionados do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, ocorridos do segundo semestre de 2007 ao segundo semestre de 2008, do curso de Licenciatura em Matemática; e do Ensino Fundamental I, ocorridos durante todo o período letivo do ano de 2014, do curso Licenciatura em Pedagogia, ambos da EaD da Universidade de Uberaba, a história foi diferente: na escola, as aulas ocorreram, em sua maior parte, sem o acompanhamento do professor regente, fato que frustra qualquer estagiário, por não fazer parte de sua formação, naquele momento, a troca de conhecimento e experiências com os aqueles profissionais.

Em agosto de 2016, a questão voltou à tona, agora no Curso de Mestrado em Educação, em uma aula do componente “Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Básica”, na Universidade de Uberaba – UNIUBE. Durante discussão com um colega de turma, professor atuante na Educação, ele relatou achar absurdo que um de seus estagiários de Matemática da EaD pedisse o gabarito das questões, quando solicitado que ficasse em sala de aula sozinho com os alunos, em virtude da necessidade de ausência desse professor. O colega questionou a conduta daquele estudante, colocando “em xeque” sua formação acadêmica, mas não se atentando para sua prática como também formador de professor, como orientador daquele estagiário. Esse fato é preocupante até mesmo em virtude da contradição que apresenta, pois se o estagiário advindo da EaD já é “rotulado” como incapaz, como pode ser ele abandonado à sua própria sorte em sala de aula por quem o deveria acompanhar?

O trabalho do estagiário deve ser sempre supervisionado e orientado pelo professor. Os comportamentos e atitudes do professor nos momentos de estágio podem influenciar tanto na forma de o estagiário agir como nos saberes e sentidos que ele elabora sobre suas experiências.

Anos se passaram e as práticas em sala de aula, relacionadas aos estagiários da EaD continuam as mesmas. Como realizar as mudanças necessárias na Educação, se compactuamos com as mesmas atitudes em sala de aula, ano após ano, justamente em um momento tão importante e imprescindível na formação do professor? Desconhecimento, despreparo ou preconceito levam a atitudes assim? São inúmeras as questões a serem respondidas que nos remetem à reflexão sobre nossa prática pedagógica.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço tecnológico e sua contribuição para a Educação é desafiador e, ao mesmo tempo, preocupante. Apesar de inúmeros esforços, notamos que a teoria amplamente difundida não tem conseguido agregar muito à prática pedagógica, não tem conseguido chegar à escola, uma vez que essa perdeu sua intencionalidade: o ensino. As grandes questões da EaD são, praticamente, as mesmas das questões gerais da Educação e, no tocante ao estágio supervisionado, observações, discussões e experiências têm comprovado isso.

A democratização do acesso à Educação Superior, sobretudo a partir da modalidade EaD, contribuiu para auxiliar a formação teórica, principalmente dos estudantes de Licenciaturas, mas, em se tratando de formação de professores, a prática não depende da instituição formadora. Temos professores com conhecimento a ser compartilhado e alunos estagiários sem acesso a esse conhecimento, em virtude de preconceito ou até do desconhecimento ou do despreparo desses professores. A socialização do saber e das práticas é fundamental para a formação dos futuros professores, portanto, faz-se necessária uma drástica mudança de atitudes dentro do ambiente escolar, no momento do estágio supervisionado, sobretudo, a transformação das práticas em sala de aula.

A forma pela qual a instituição de ensino utiliza o estágio supervisionado e a forma pela qual o professor orientador de estágio acolhe o estagiário em sala de aula é o melhor termômetro do real compromisso deles com a Educação. É necessário um trabalho reflexivo de (re)construção permanente de identidades pessoais dos professores, um resgate das intencionalidades do docente, pois é a mudança pessoal, a mudança de atitude, que leva à transformação profissional. A atuação de um professor em sala de aula é o reflexo de sua concepção de mundo e de Educação.

O presente texto procurou contribuir para a reflexão da prática pedagógica do professor orientador de estágios supervisionados, para a consequente melhoria na formação dos futuros professores com o desenvolvimento de competências para ensinar, enfatizando a necessidade do acompanhamento integral do estagiário, sobretudo no momento da regência. Escolas e Universidades/Faculdades são parceiras e devem evitar que fatos como os relatados ocorram. Ser orientador de estágio é contribuir para o desenvolvimento do conhecimento da qualidade das atividades de docência, dos relacionamentos interpessoais, da atenção às necessidades do futuro professor, buscando garantir que os cursos de Licenciatura sejam capazes de formar não somente profissionais, mas acima de tudo, pessoas críticas e conscientes.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. **Educação a Distância no Brasil: a busca de identidade**. Disponível em: <http://www.nead.ufmt.br/index.php/producao_bibliografica/categoria/3>. Acesso em: 22 set. 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BRANCO, Adylles Castello. A portaria n.º 2.253/2001 no Contexto da Evolução da Educação a Distância nas Instituições de Ensino Superior do Brasil. In: **Educação Online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DEMO, Pedro. **Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FÁVERO, Maria Lourdes de Albuquerque. Universidade Estágio Curricular, subsídios para discussão. In ALVES, Nilda (org). **Formação de professores pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Eda Coutinho B. Machado De. Panorama internacional da Educação a Distância. **Em aberto**. Brasília, ano 16, nº70, p.9-16, Abr./Jun. 1996.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: ____ Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14º ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. Cap. 3, p.133-173.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Aula expositiva: ainda existe espaço para ela?** São Paulo: Libertad, 2002.

DESIGN EDUCACIONAL NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA CURSOS ONLINE: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Edilene Cândido da Silva

UFRN/Instituto Metrópole Digital - IMD. Natal/RN.

Juliana Teixeira da Câmara Reis

UFRN/Instituto Metrópole Digital - IMD. Natal/RN.

Raiane dos Santos Martins

UFRN/Instituto Metrópole Digital - IMD. Natal/RN.

RESUMO: O capítulo aborda conceitos, características e etapas de produção que permeiam a elaboração dos materiais didáticos utilizados na Educação a Distância, tais como o planejamento, métodos e estratégias para a produção destes materiais. Busca-se relatar como se deu o minicurso proposto, cujo objetivo foi a formação de professores para elaboração de materiais didáticos digitais, com foco nos cursos a distância. Para isso, foram discutidos métodos do Design Instrucional para elaboração de materiais didáticos, bem como estratégias para a adoção de mídias e utilização de repositórios na web. Entendemos que o público, ao final do minicurso, pôde ampliar suas práticas pedagógicas e seus conhecimentos sobre a Educação a Distância, o que favorece a adoção de um olhar mais crítico sob a produção de materiais didáticos que atendam as especificidades do curso ao qual se propõem a trabalhar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Design Instrucional. Formação de Professores.

ABSTRACT: The chapter discusses concepts and characteristics of didactic materials used in the Distance Education, such as planning, methods, strategies for the production of these materials. It is tried to report as his gave the proposed mini-course, whose objective was the training of teachers to elaborate digital didactic materials, focusing on distance courses. For this, we discussed methods of Instructional Design for the preparation of didactic materials, as well as strategies for the adoption of media and the use of repositories on the web. We understand that the public, at the end of the mini-course, was able to broaden their pedagogical practices and their knowledge about Distance Education, which favors the adoption of a more critical view under the production of didactic materials that meet the specificities of the course which they propose working.

KEYWORDS: Distance Education. Instructional Design. Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

É inegável o quão fácil e rápido o acesso à informação chega na sociedade contemporânea e tecnológica. Isso favorece a expansão do conhecimento, principalmente ao se pensar na necessidade de oportunizar uma formação de

qualidade para o maior número de pessoas e em menor tempo possível. Este cenário possibilitou mudanças nas formas de viver, ser e educar, e demonstra a necessidade que o professor tem de se adequar às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Nos cursos a distância, há a necessidade de elaboração de materiais didáticos apropriados, construídos em linguagem dialógica e de fácil apreensão, para que os estudantes possam se referenciar teoricamente, podendo utilizar ou não os vários recursos tecnológicos disponíveis. É necessário que se estimule nos alunos também o desenvolvimento de algumas habilidade e competências fundamentais para o século XXI, tais como: pensamento crítico e reflexivo, raciocínio lógico, criatividade, proatividade, resiliência, persistência, saber resolver problemas, cooperativismo e utilizar as diversas ferramentas tecnológicas digitais e suas mídias (Delors, 2001).

Essa pesquisa busca demonstrar as formas de atuação do Designer Educacional frente à produção de material didático para cursos online, apresentando alguns conceitos centrais que permeiam essa prática na contemporaneidade, seguido da indicação de algumas estratégias para a construção de materiais didáticos digitais, orientações sobre a utilização de materiais didáticos online já disponibilizados na web e, por fim, algumas considerações acerca dos resultados esperados que os cursistas deveriam alcançar ao final do minicurso desenvolvido.

2 | USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICS) NA EAD

Neste capítulo, utilizaremos o termo TDICs (Baranauskas & Valente, 2013) para nos referirmos às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação mais atuais, como tablet, smartphone e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet. Para que a aprendizagem se torne mais significativa é importante que as TDICs estejam presentes e que desempenhem o papel de auxiliar o ensino, tendo o professor como um mediador e orientador no processo de ensino e aprendizagem (Valente, 2007).

Na Educação a Distância (EaD) há a possibilidade de implantação de variadas ferramentas colaborativas para a mediação da aprendizagem. Tais ferramentas, sejam elas síncronas e/ou assíncronas, suprem as demandas daqueles que precisam se qualificar para o mundo do trabalho, e que precisam flexibilizar seus horários, em virtude, sobretudo, dos contextos de trabalho.

Para Kenski (2003), novas formas de aprendizagem surgiram por meio da interação, comunicação e do acesso à informação propiciadas pelas TDICs. Com o apoio dessas tecnologias é possível trazer metodologias inovadoras para dentro da sala de aula (seja ela física ou virtual) com o intuito de facilitar o aprendizado e estimular a troca de conhecimento, sendo um meio facilitador para o desenvolvimento

de habilidades importantes, como o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas.

Entender o aprendizado que se constitui com a mediação de tecnologia requer que novos caminhos sejam construídos, e que diferentes atores possam agir colaborativamente para potencializar as práticas docentes, e um deles será brevemente apresentado aqui: O Designer Instrucional/Educacional.

3 | DESIGN EDUCACIONAL OU INSTRUCIONAL? - ORIGENS E CONCEITOS

O Design Instrucional é definido por Filatro (2008) como:

A ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de facilitar a aprendizagem humana a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos. (Filatro, 2008, p.65)

A autora pontua ainda que a teoria de design instrucional oferece elementos norteadores para o planejamento e desenvolvimento de formações presenciais ou a distância, o que subsidiou a proposição do minicurso “Design Educacional na elaboração de materiais didáticos para cursos online: uma proposta de formação docente”.

As origens do conceito de Design Instrucional são atribuídas à época da Segunda Guerra Mundial, quando havia uma necessidade de criar alguma metodologia que pudesse preparar os soldados das forças armadas americanas para utilização adequada dos armamentos, e melhorar o desempenho destes nos campos de batalha. Robert Gagné, Leslie Briggs e Jonh Flanagan, dentre outros, foram alguns dos pesquisadores que passaram a estudar meios efetivos de planejar e instrumentalizar essa instrução.

Modelos teóricos de ensino e aprendizagem foram beneficiados com as propostas e novas abordagens trazidas pelo design instrucional para a instrução e à aprendizagem. No Brasil, uma das principais motivações para o crescimento das práticas de design instrucional está relacionada à necessidade de incorporar a tecnologia da informação às ações educacionais (Filatro, 2008). A autora também comenta que o design instrucional no Brasil se apresenta mais voltado à criação de ambientes de aprendizagem apoiados por TDICs, incorporados a uma variedade de recursos, em constante expansão ao se relacionar com as práticas educativas em contextos online.

O **Designer Educacional**, cujas atividades relacionadas à produção de materiais didáticos para cursos online serão abordadas neste capítulo, pode sistematizar seu trabalho em um modelo próprio, amplamente conhecido e utilizado nessa área, e que não se limita apenas ao tratamento, publicação e entrega de conteúdo, mas incorpora a análise, projeto, desenvolvimento, implementação e avaliação de um curso, formando o chamado MODELO ADDIE, cujas especificidades serão tratadas a seguir.

3.1 Modelo ADDIE

O modelo de design usado para a elaboração da proposta deste minicurso foi o modelo ADDIE, conforme orientações expressas em Filatro (2008). Esse modelo articula as fases de desenvolvimento dos projetos educacionais de acordo com as etapas a seguir:

- **Fase de Análise (A):** nesta etapa o foco educativo é identificado, destaca-se o perfil do público-alvo, estima-se as metas e objetivos instrucionais, e busca-se propostas de resolução de possíveis problemas ou necessidades do projeto;
- **Fase de Projeto/Desenho (D):** concluída a Análise, nesta etapa elaboram-se os objetivos de aprendizagem, os métodos/instrumentos avaliativos, os conteúdos, exercícios, abordagens para os assuntos, o planejamento das ações didáticas e a seleção das mídias a serem utilizadas no decorrer do projeto;
- **Fase de Desenvolvimento (D):** é a etapa de produção efetiva, baseada nas decisões tomadas nas fases anteriores;
- **Fase de Implementação (I):** momento em que o projeto é colocado à disposição do público alvo (testagem dos recursos/conteúdos) em situações de aprendizagem efetivas;
- **Fase de Avaliação (E):** verificação dos objetivos educacionais já definidos. Pode ser definida em três modelos: diagnóstica (mensuração prévia do nível de conhecimento dos estudantes, para possível identificação das lacunas a serem preenchidas), somativa (aferida pelos testes automatizados realizados pelos participantes ao longo do tempo) e a avaliação formativa (processual e continuada);

Os autores Almeida et al. (2014) pontuam que, ao se criar um projeto de formação continuada para os professores, pode-se aos poucos estreitar a distância que os separa dos alunos, fazendo com que os educadores tenham subsídios para preparar uma aula mais atraente e interativa, despertando no educando um interesse que antes não era obtido com o giz e a lousa. Assim, a escolha do modelo ADDIE nos permitiu desenvolver melhor as etapas para a construção do minicurso, bem como articular uma proposta de formação continuada aos professores cursistas para que se tenha o uso adequado das novas tecnologias no processo educacional, por meio da elaboração de materiais didáticos digitais ou a utilização destes mesmos materiais já disponibilizados na web.

4 | MATERIAIS DIDÁTICOS PARA EAD - USO DE ESTRATÉGIAS PARA APRENDIZAGEM EM CURSOS A DISTÂNCIA

Para elaborar um material didático destinado ao ensino a distância é necessário, antes de tudo um planejamento sobre o conteúdo a ser escrito, principalmente se esse

material for digital, onde há a possibilidade de ser inseridos diversos recursos interativos, apresentando como características marcantes a interatividade, a hipertextualidade e o dinamismo.

O material didático para EaD deve oferecer uma linguagem adequada a modalidade proposta. Possuir uma formatação inovadora, estimulante e motivadora, sendo o principal mediador da aprendizagem ao educando. Através do material didático o aluno pode problematizar enquanto estuda, assimilando as atividades integradas aos conteúdos, para o desenvolvimento das competências esperadas. Essa problematização insere-se em um contexto onde os alunos devem ser incentivados a estudar e pesquisar continuamente, com metodologias que se adaptem às suas capacidades cognitivas, a apropriação desse saber e aos conceitos a construir, por meio de interlocução, observação, investigação, análise, síntese e avaliação (MACEDO *et al*, 2016, p.556).

Em relação ao planejamento da escrita, é importante ter em mente os objetivos que se pretende alcançar com tal material, junto ao estudante. Assim, como em qualquer intervenção pedagógica, o planejamento de um material didático para a EaD precisa levar em consideração a carga horária da disciplina, as especificidades do conteúdo e os recursos didático-pedagógicos disponibilizados para a oferta de tal disciplina (Mallman e Neto, 2011).

É interessante que se tenha uma estrutura padrão de tópicos que organize melhor o caminho a ser percorrido pelo estudante. Dessa forma, Mallman e Neto (2011) sugerem um modelo estrutural a ser seguido, divididos em tópicos, como: Título, Metas, Objetivos, Pré-requisitos, Texto e Atividades, Correlação entre objetivo e atividade, Respostas Comentadas, Resumo, Referências ou Bibliografia consultada, Bibliografia complementar comentada e Informações para a próxima aula. Essa é apenas uma recomendação desses autores, porém antes de escrever um material didático é importante conhecer para qual instituição ele se destina.

4.1 Modelo de Design Educacional na prática

Nesse sentido, a elaboração de materiais didáticos para cursos a distância insere-se como parte das ações pedagógicas das instituições de ensino e, no Instituto Metrópole Digital (IMD) da UFRN, essas atividades acontecem no Setor de Produção Multimídia (SPM).

Dentro do SPM a equipe responsável pela produção do material didático é a Transição Didática (TD), constituída por Designers Instrucionais, os quais têm a responsabilidade de orientar os professores conteudistas que elaboram os materiais utilizados pelos alunos dos Cursos Técnicos dessa instituição, e coordenar as atividades das equipes de produção (ilustradores, designers, produtores audiovisuais, revisores de língua portuguesa e de ABNT, pedagogos, diagramadores e desenvolvedores web). O fluxo de produção de uma aula é conduzido como mostra a figura 1 abaixo.

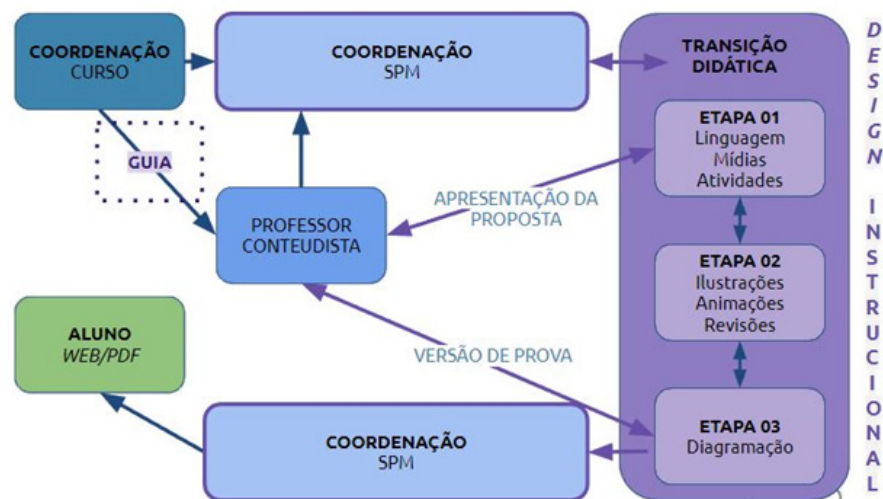


Figure 1. Fluxo de Produção do Material Didático dos Cursos Técnicos do IMD

O professor está sempre presente no fluxo, de maneira que a TD está em contato com ele para sanar as dúvidas que possam surgir e para as devidas aprovações e validações de texto e mídias. Por fim, após o material todo validado, a aula é disponibilizada aos alunos no ambiente web com todos os recursos pensados.

5 | E QUANDO NÃO DISPOMOS DE EQUIPES PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS? ALGUMAS SUGESTÕES PARA A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS NA WEB.

Embora saiba-se da importância de trazer para a sala de aula práticas que façam uso de tecnologias digitais (VALENTE,2007), muitos professores têm dificuldade em adotar esses recursos por eles mesmos não terem familiaridade na busca por materiais na web que possam adotar, ou não terem habilidades técnicas para construírem os seus próprios materiais didáticos digitais.

Assim, no decorrer do minicurso foram trabalhados conceitos acerca de Objetos de Aprendizagem (OA), de REAS - Recursos Educacionais Abertos, sob a ótica de Wiley (2002) e Braga (2015), para subsidiar os estudos sobre esses conceitos, foram indicadas algumas plataformas digitais em que são hospedados gratuitamente, sob licenças livres, inúmeros OAs que podem ser utilizados por docentes e educadores de um modo geral, tais como a Plataforma BIOE – Banco Internacional de Objetos Educacionais, a Plataforma OBAMA – Objetos de Aprendizagem para a Matemática e a Plataforma MEC de Recursos Educacionais Digitais, todas com uma grande diversidade de objetos de aprendizagem, em todos os níveis de ensino, e variados temas.

Propusemos uma atividade prática, para que os participantes indicassem possibilidades de uso das plataformas sugeridas ou outras que tivessem conhecimento. Tal atividade possibilitou o exercício de elaboração de material didático on line bem

como permitiu o compartilhamento de OAs já utilizados pelos participantes. A partir da avaliação realizada pelos cursistas, o objetivo do minicurso foi alcançado, e também permitiu que professores de diferentes instituições colaborassem com o minicurso, trazendo o diálogo e a troca que permitiu o enriquecimento mútuo.

6 | CONSIDERAÇÕES

Inicialmente, foram apresentadas algumas noções teóricas sobre as atividades do Designer Educacional dentro das instituições, como esse profissional pode trabalhar de forma autônoma e algumas orientações para os professores que não têm essa formação, mas que desejam incrementar suas aulas, fazendo uso de TDICS e de recursos interativos diversos já disponibilizados na web. Foi percebido que, ainda é preciso investir na formação continuada dos professores para a utilização das TDICS nos contextos formais e informais de ensino, instrumentalizando algumas práticas com o apoio de algumas plataformas digitais que disponibilizam esses recursos didáticos digitais de forma livre, para assim ampliar o acesso a essas plataformas ricas de conteúdo e favorecer o trabalho docente em seu cotidiano diário, contribuindo para uma aprendizagem significativa e permeada por práticas digitais, o que certamente favorece a interação, o desenvolvimento de habilidades e competências valorizadas na atualidade.

REFERÊNCIAS

BARANAUSKAS, M. C. C.; VALENTE, J. A. Editorial. *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, v. 1, n. 1, nov./2013.

BRAGA, J. *Objetos de Aprendizagem Volume 1: introdução e fundamentos*. Santo André: UFABC, 2015.

DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

KENSKI, V. M. *Aprendizagem mediada pela tecnologia*. *Revista Diálogo Educacional*, v.4, n.10, 2003, p, 47-56. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=786&dd99=view&dd98=pb>>Junho.

MALLMANN, E. M. NETO, L. C. B. de T. *Recursos Educacionais para EAD*. In: _____. *Pesquisa, Desenvolvimento e Capacitação: Recursos Educacionais, Tecnologias Educacionais e Atividades a Distância*. Universidade Federal de Santa Maria, 1º semestre de 2011. p. 21-39. Módulo 3, 2011.

MACEDO, A. L. S. et al. *Produzindo materiais didáticos para cursos EaD: uma proposta de formação docente*. In: *CONGRESSO REGIONAL SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2016, Natal*. Anais... Natal: CEUR-WS, 2016.

VALENTE, J. A; ALMEIDA, M. E. B. *Formação de educadores a distância e integração de mídias (org)*. São Paulo: Avercamp.

WILEY, D. Learning objects need instructional design theory. The ASTD e-Learning handbook, p. 115-126, 2002.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: ANALISANDO O PROJETO VISITANDO A BIOLOGIA DA UEPG

Fernanda Mendes Ferreira

Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Departamento de Biologia Geral
Ponta Grossa – PR

Fernanda Verônica Fleck Pereira

Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Departamento de Biologia Geral
Ponta Grossa – PR

José Fabiano Costa Justus

Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Departamento de Biologia Geral
Ponta Grossa – PR

RESUMO: Reconhecendo a Extensão Universitária como uma forma de contribuir para a formação docente, este trabalho teve por objetivo analisar as contribuições que o projeto intitulado “Visitando a Biologia da UEPG” trouxe para seus discentes executores. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário implementado com tecnologia Google.docs, contendo seis questões discursivas. Este questionário foi encaminhado por email para os discentes executores do projeto, edições 2017 e 2018. Para análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2004), onde as respostas foram agrupadas em três Unidades de Registro (UR). Diante dos resultados encontrados, podemos notar que o projeto “Visitando a Biologia da

UEPG”, contribui de forma vantajosa para a formação docente dos acadêmicos, trazendo subsídios que vão desde a contextualização da profissão com experiências no âmbito escolar, até a relação da universidade com a sociedade que possibilita a construção e divulgação de conhecimentos, para ambos. Percebe-se pelas falas dos discentes executores que a participação no projeto, além de propiciar o contato com estratégias de ensino, possibilita a reflexão crítica em relação ao processo educativo, além de torná-los mais autônomos em sua prática profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Visita de escolares à universidade, Formação docente, Atividade extensionista.

ABSTRACT: Recognizing the University Extension as a way to contribute to teacher education, this work had the objective of analyzing the contributions that the project entitled “Visiting the UEPG Biology” brought to students executors. As an instrument of data collection, a questionnaire implemented with Google.docs technology was applied, containing six discursive questions. This questionnaire was sent by e-mail to the project’s students executors, editions 2017 and 2018. For analysis of the data, we used the content analysis proposed by Bardin (2004), where the answers were grouped in three URs. In view of

the results found, we can note that the project “Visiting UEPG Biology “, contributes in an advantageous way to the academic formation of the students executors, bringing subsidies ranging from the contextualization of the profession with experiences in the school scope, to the relation of the university with the society that enables the construction and dissemination of knowledge, for both. It can be seen from the speeches of the student executors that participation in the project, besides providing contact with teaching strategies, enables critical reflection on the educational process, as well as making them more autonomous in their professional practice.

KEYWORDS: Visit of schoolchildren to university, Teacher training, Extension activity.

1 | A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A UNIVERSIDADE

A formação docente tem sido temática de vários trabalhos na área de educação (KOCHHANN, 2017). E quando se pensa em formação docente, o primeiro questionamento que vem à mente é o de como estão sendo preparados os acadêmicos dos cursos de licenciatura (GARCIA, 2012). Desta maneira, a formação dos licenciandos, destaca-se como um tema de grande importância, em função da tão almejada e necessária conquista de melhorias no processo de ensino e aprendizagem (PERES et al, 2013). Investigando a formação de professores nas últimas décadas é possível notar que esta está se encaminhando para uma formação reflexiva e autônoma (SANTOS, 2004).

Neste contexto a universidade assume papel fundamental na formação, uma vez que ocupa lugar essencial na construção, reconstrução e desconstrução de conhecimentos necessários às transformações na sociedade (ALMEIDA & SAMPAIO, 2010). E para que a universidade assuma esse papel de transformação da sociedade deve garantir aos seus acadêmicos acesso ao ensino, pesquisa e extensão que são os três processos que constituem o alicerce das instituições de ensino superior atualmente (GARCIA, 2012). Esses três processos ensino, pesquisa e extensão devem ser articulados na universidade de maneira indissociável para que se tenha uma formação profissional técnica e humana de qualidade (ALMEIDA & SAMPAIO, 2010; DUARTE, 2014).

Com o compromisso de formar sujeitos comprometidos com a sociedade é importante que se apresente caminhos que possibilitem compartilhar os saberes da universidade com a sociedade aproximando-os por meio de ações concretas (GARCIA, 2012). E podendo ser um elo dessas relações, articulando a teoria com a prática, aproximando a realidade da comunidade para a atuação profissional dos acadêmicos, citamos a Extensão Universitária (GARCIA, 2012). Além disso a extensão universitária pode contribuir com uma formação docente de qualidade uma vez que aproxima os futuros professores da realidade escolar e os permite uma reflexão sobre sua prática e futura atuação (GARCIA, 2012; KOCHHANN, 2017; NOZAKI *et al.*, 2015), bem como pode ser compreendida como um processo gerador de aprendizagens (COSTA et al.,

2013), que deve ser vivenciada pelos acadêmicos (SÍVERES, 2013).

Buscando compreender a importância da extensão universitária, este trabalho surgiu a partir da participação dos autores no Projeto de Extensão intitulado “Visitando a Biologia da UEPG”. Este projeto é desenvolvido na Universidade Estadual de Ponta Grossa, e executado por acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. O público alvo são alunos da Educação Básica. É solicitado que as turmas visitantes estejam divididas em grupos com cerca de 15 alunos, cada grupo deve estar junto de um professor ou responsável. Em sentido rotatório, os grupos visitam os laboratórios de Anatomia Humana, Parasitologia e Zoologia, onde são apresentados conteúdos das respectivas áreas. Ao final de cada visita, que dura 45 minutos, os alunos são encaminhados a outro laboratório.

O projeto “Visitando a Biologia” tem como objetivo promover uma relação dialógica entre a universidade e a sociedade, proporcionando aos alunos do ensino fundamental e do ensino médio um contato com o meio acadêmico, como citado acima, através de visitas dirigidas a três laboratórios da universidade. Essa relação busca despertar e/ou estimular o interesse dos escolares pelas ciências e pelo ensino superior, bem como, ocasionar a divulgação científica e contribuir com a formação dos acadêmicos executores do projeto.

Reconhecendo a Extensão Universitária como um dos caminhos para qualificar a formação acadêmica (MANCHUR et al, 2013) o objetivo geral deste trabalho é investigar quais são as contribuições para a formação docente dos acadêmicos de Biologia que a participação no projeto “Visitando a Biologia da UEPG” trouxe. Dividindo-se nos seguintes objetivos específicos: (1) Identificar a contribuição da participação no projeto para a formação profissional e aprendizagens dos acadêmicos de Biologia; (2) investigar se a participação no projeto contribuiu para o aprofundamento do conhecimento científico dos acadêmicos de Biologia; (3) identificar se houve contribuição da participação no projeto para a autonomia e reflexão da prática docente dos acadêmicos de Biologia e (4) produção e divulgação de novos saberes articulados a práticas extensionistas.

2 | A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DOCENTE

A Extensão Universitária é discutida a partir de várias concepções e perspectivas. Alguns autores discutem a importância e as contribuições da extensão universitária para a aprendizagem, formação pessoal e profissional dos acadêmicos (ALMEIDA & SAMPAIO, 2010; ZIMMERMANN *et al.*, 2017). Outros ainda discutem a extensão universitária no contexto da formação docente (GARCIA, 2012; KOCHHANN, 2017; NOZAKI *et al.*, 2015).

Duarte (2014), em seu trabalho, traz o conceito da Extensão Universitária formulada por Nogueira (2000) que define a extensão “[...] como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza

a relação transformadora entre Universidade e sociedade [...]” (NOGUEIRA, 2000 p. 1 *Apud* DUARTE, 2014, p.14).

Segundo Kochhann (2017) é importante que se compreenda as concepções de Extensão Universitária, pois esta “[...] pode ser uma constituinte na formação de professores, enquanto ambiência acadêmica [...]” (KOCHHANN, 2017, p.276), quando promove a unidade teoria e prática, amplia o conhecimento científico, possibilita efetivar o tripé da universidade que é a pesquisa, ensino e extensão, favorece a formação política e emancipadora e acontece de forma permanente com o compromisso da instituição de ensino.

Quando se fala em ampliar o conhecimento científico Zimmermann *et al.* (2017) afirmam que a Extensão Universitária é “[...] um processo que contribui para o conhecimento científico [...]” (ZIMMERMANN *et al.*,2017, p.48). Onde esse conhecimento pode ocorrer de duas formas: intra e extramuros da universidade. Nesta mesma linha Almeida & Sampaio (2010) afirmam que é papel da universidade propiciar uma educação de qualidade técnica, científica e humana. Essa formação só é possível quando os profissionais entram em contato com as questões universitárias e comunitárias. Estando sujeitos a sofrerem mudanças sociais construtivas que contribuem para a sua formação profissional (BRAGUINI, 2017).

Quando se pensa em formação profissional dá se destaque aqui a formação de professores. A temática formação docente tem sido objeto de vários estudos (KOCHHANN, 2017). Em seu trabalho Kochhann (2017) discute os limites e perspectivas quanto à formação docente no espaço da extensão universitária através de uma pesquisa bibliográfica em periódicos A1, teses e dissertações da Capes e no GT 8-Formação de Professores da Anped. Analisando a temática formação de professores na extensão universitária nestes meios a autora encontrou onze trabalhos que foram objetos da sua análise. A autora afirma que mediante os trabalhos analisados é possível detectar que são vários os limites para uma formação docente na extensão universitária, mas as perspectivas desta formação também estão presentes.

Em seu trabalho Santos (2004) discute a formação docente nos últimos tempos e afirma que esta tem se encaminhado para uma formação reflexiva e autônoma. E no que tange a

Extensão Universitária, contribuindo para essa formação, Garcia (2012) revela que esta contribui porque oportuniza aos futuros professores entrarem em contato com diversas situações que irão encontrar nas escolas, reduzindo suas dificuldades iniciais. E desta forma “[...] quanto melhor preparado profissionalmente e pessoalmente o graduado chega à escola, mais autonomia desenvolverá na direção de sua prática e de seu desenvolvimento profissional [...]” (GARCIA, 2012, p. 47).

Ao analisar as contribuições dos projetos de extensão para a aprendizagem, atuação profissional e prática da cidadania, Duarte (2014) conclui que a participação em projetos de extensão é importante para a aprendizagem, e traz contribuições significativas na atuação profissional e cidadã dos estudantes, uma vez que torna a

aprendizagem mais humana quando estreita os laços da universidade com a realidade da comunidade (DUARTE, 2014). Este estreitamento da universidade com a realidade, quando pensado na formação de futuros professores, potencializa os conhecimentos desses acadêmicos “[...] proporcionando um contato prévio, antes mesmo do estágio curricular obrigatório, podendo auxiliar, principalmente, nas habilidades de ensinar e de se relacionar com os futuros espaços de atuação profissional [...]” (GARCIA, 2012, p.20). Garcia (2012) ainda afirma que “[...] as atividades inerentes às ações extensionistas desencadeiam processos de desenvolvimento no indivíduo, não só na formação inicial, mas ao longo de sua vida profissional [...]” (GARCIA, 2012, p.43).

Nozaki *et al.* (2015) ao analisarem as implicações de um projeto de extensão universitária na formação inicial dos licenciados e atuação de professores de Educação Física de uma instituição pública de ensino superior na cidade de São Paulo, identificaram que, para a formação inicial docente, a extensão teve papel importante porque “[...] aproximou o futuro professor às situações de ensino, conferindo-lhe condições para o desenvolvimento do aprender a ensinar e da articulação entre ação e reflexão [...]” (NOZAKI *et al.*, 2015, p.239).

Desta forma Nozaki *et al.* (2015) e Garcia (2012) afirmam que a experiência obtida logo na formação inicial por meio da extensão, pode interferir de maneira significativa na atuação do futuro professor, pois essas experiências podem levar a uma reflexão da sua prática profissional. Além de levar para a sua prática conhecimentos obtidos com a participação na extensão universitária (NOZAKI *et al.*, 2015). Sendo assim quando se entende a extensão universitária como parte da formação inicial dos acadêmicos, “[...] é preciso que ela promova novos olhares sobre os fazeres da escola e que as experiências oriundas dessa nova forma de olhar gerem maior compreensão em relação às especificidades da profissão docente [...]” (GARCIA, 2012, p.47).

3 | METODOLOGIA

O caminho do pensamento e a prática exercida em uma pesquisa é o que define a metodologia (MINAYO, 2012). Desta maneira, para descrever este caminho a ser percorrido, recorre-se aos apontamentos de Lüdke e André (1986), onde o resultado da pesquisa preocupa-se em evidenciar o significado que os indivíduos dão às coisas e a vida, dando mais ênfase ao processo que o produto.

A presente investigação enquadra-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, uma vez que envolve a obtenção de dados descritivos. Para coleta de dados, foram elaboradas seis questões discursivas, essas foram aplicadas por meio da tecnologia Google Forms, que entre várias funcionalidades, possibilita a criação de questionários online. Esse foi encaminhado, por email, para os acadêmicos executores do projeto “Visitando a Biologia”, edições 2017 e 2018, com a intenção de avaliar as contribuições do projeto para a formação docente. As questões são apresentadas a seguir:

1. De que forma o projeto influenciou sua formação profissional? Dê exemplos: (Considerando a produção de material didático, as atividades desenvolvidas e as metodologias vivenciadas durante as visitas ocorridas)
2. Como o projeto contribuiu para a construção ou aprofundamento do conhecimento científico contextualizado, acerca das ciências?
3. Entende-se AUTONOMIA DOCENTE como um processo de independência do professor em sala de aula para organizar seu espaço e suas ações de acordo com os objetivos de ensino propostos. Como a participação no projeto de extensão “Visitando a Biologia da UEPG” pode contribuir para a autonomia docente?
4. As experiências vivenciadas no período de formação permitem aos alunos refletirem sobre sua prática e os ajuda a se adaptar aos desafios de sua profissão. Desta forma a participação no projeto de extensão “Visitando a Biologia da UEPG” contribuiu de alguma maneira para a reflexão da sua prática docente? Justifique.
5. Durante a sua formação e/ou atuação docente você recorreu ou recorre a alguma(s) aprendizagem(ns) adquirida(s) no projeto? Quais?
6. Relate alguma experiência vivenciada no projeto, e a forma que essa experiência contribuiu para sua formação ou atuação profissional:

De modo a preservar a identidade dos 15 discentes que participaram do estudo, os nominamos de Discente 1 a Discente 15.

3.1 Análise dos dados

Para análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, que é entendida como “um conjunto de técnicas de análise de comunicação” (BARDIN, 2004, p. 27). Esta proposta varia entre duas extremidades que contornam a investigação científica: a objetividade, e a subjetividade - presente neste trabalho -, que expressa as mais diversas formas de pensamento do ser humano.

Bardin (2004) destaca três etapas que constituem a análise de conteúdo: (1) pré-análise, (2) descrição analítica e (3) interpretação inferencial. A pré-análise refere-se à organização do material a ser analisado e a realização da leitura flutuante (BARDIN, 2006). Na descrição analítica, ocorre a exploração do material coletado, e a definição de categorias pertinentes ao estudo, esta etapa é direcionada pelos pressupostos e referenciais teóricos (BARDIN, 2006). A terceira etapa corresponde a investigação dos resultados, trata-se da interpretação inferencial. Esta etapa é designada ao exame dos resultados, é o momento da análise reflexiva e crítica (Bardin, 2006).

De acordo com a descrição analítica, as respostas foram agrupadas em três Unidades de Registro (UR) descritas na Tabela 1.

Unidades de Registro	Descrição
UR 1: Contribuição para formação profissional e aprendizagens dos acadêmicos.	Para reunir as respostas que indicam que a participação no projeto de extensão contribuiu para a formação profissional e aprendizagens dos acadêmicos.
UR 2: Contribuição para o aprofundamento ou troca de conhecimento científico.	Para reunir as respostas que indicam que a participação no projeto de extensão contribuiu para o aprofundamento do conhecimento científico e promoveu a troca de saberes científico acerca das ciências.
UR 3: Contribuição para autonomia e reflexão da prática docente.	Para reunir as respostas que indicam que a participação no projeto de extensão contribuiu para a construção da reflexão e autonomia acerca da profissão docente.

Tabela 1- Unidades de Registro e suas descrições.

Fonte: Autores (2018)

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram obtidos a partir de um questionário online, respondido por acadêmicos executores do projeto. As respostas dos executores a esse questionário foram agrupadas em Unidades de Registro (UR). De forma a conservar a identidade dos extensionistas, os nominamos de Discente 1 a Discente 15. Serão apresentados, a seguir, os resultados obtidos e suas discussões.

4.1 UR 1: Contribuição para a formação profissional e aprendizagens dos acadêmicos

Na UR 1 foram classificadas respostas que demonstram a contribuição do projeto para a formação profissional e aprendizagens dos acadêmicos participantes do projeto, corroborando com Almeida & Sampaio (2010) quando afirmam que a extensão universitária constitui um espaço privilegiado de aprendizagem uma vez que permite o diálogo e a comunicação com o outro e a partir do outro contribuindo assim para a formação profissional dos acadêmicos. Uma das contribuições encontradas foi a de que o projeto possibilita o contato dos acadêmicos com os escolares, como podemos notar na resposta do Discente 1, que corrobora com Duarte (2014), quando aponta para a Extensão Universitária proporcionando um contato prévio, antes mesmo do estágio curricular obrigatório: “[...] o projeto foi meu primeiro contato com alunos de outras escolas, o que é algo importante [...]”. Já o Discente 9, revela que o projeto proporciona a noção de como é ser um professor na prática: “O projeto auxilia nos colocando mais próximo dos alunos, vivenciando como é ser professor [...]”. O Discente 3 citou a importância de adaptar o conteúdo conforme as necessidades dos

escolares, e aprender a trabalhar com as diferentes idades, além de valorizar a relação dialógica entre professor-aluno, corroborando com Garcia (2012) quando este alega que Extensão Universitária oportuniza aos futuros professores entrarem em contato com diversas situações que irão encontrar nas escolas, conforme é demonstrado a seguir: “[...] o projeto nos mostra que há diferentes tipos de alunos e que precisamos adaptar o conteúdo para cada um deles. Na formação como professor foi bastante proveitoso poder ter contato com alunos de diferentes turmas, diferentes idades [...]”.

Outra questão a ser discutida refere-se a elaboração de materiais didáticos. Pode-se observar que os acadêmicos reconhecem a importância da produção destes materiais para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos visitantes, como se observa na resposta do Discente 4: “[...] ajudou a pensar sobre materiais didáticos e o quanto isso ajuda no entendimento dos alunos.” Nota-se que além da reflexão acerca deste método, houve a apropriação de conhecimento por parte dos discentes, como constata-se na resposta do

Discente 13: “O projeto teve grande impacto em minha formação, pois tive que aprender coisas como a confecção de materiais, algo com que eu não trabalho com frequência. [...]”.

Outro ponto importante a ser analisado, é que os acadêmicos identificam diferenças positivas entre os discentes que participaram, e os que não participaram do projeto, reconhecendo que esta experiência pedagógica auxilia na percepção para uma melhor elaboração de técnicas de ensino, como revela o Discente 6: “O projeto me proporcionou uma experiência que muito dos meus colegas não tem, pois, consegui desenvolver melhor a elaboração de materiais e metodologia para trabalhar com determinado assunto [...]”. Entendese, então, que o projeto promove uma experiência rica e única.

4.2 UR 2: Contribuição para o aprofundamento ou troca de conhecimento científico

A UR 2 reúne as respostas que demonstram que a participação no projeto contribuiu de alguma forma para o aprofundamento e a troca de saberes científicos dos acadêmicos. Zimmermann *et al.* (2017) afirma que a Extensão Universitária contribui para o conhecimento científico. Percebe-se que as necessidades impostas pelo projeto, despertaram e/ou contribuíram para que os acadêmicos vinculassem o conhecimento científico à sua origem e aplicação, com foco na aprendizagem do aluno visitante e, inevitavelmente, sua própria aprendizagem, como descrevem os Discentes 1, 7 e 14. Discente 1: “Ajudou a relacionar conhecimentos científicos com coisas do cotidiano”. Discente 7: “Para ensinar os alunos, primeiro tivemos que fazer pesquisas para entender melhor o assunto, assim, adquirindo mais conhecimento em determinada área”, e Discente 14: “Como se trata de saciar a curiosidade dos alunos em questões tratadas da biologia, conseqüentemente tive que correr atrás dos conteúdos, com o

intuito de enriquecer o meu próprio conhecimento. [...]”.

Nota-se a preocupação dos discentes em dar vida e significado ao conhecimento, e contribuir para o pensamento crítico dos escolares, como revela o Discente 4: “O projeto me incentivou a aprender muitas coisas em relação à contextualização, a fim de conseguir fazer com que os alunos tenham um bom entendimento do conteúdo ao fim de cada visita.” Branguini (2017) é considerado nesse contexto, pois afirma que os executores de atividades extensionistas sofrem mudanças sociais construtivas que contribuem para a sua formação profissional.

4.3 UR 3: Contribuição para autonomia e reflexão da prática docente

Na UR 3 foram classificadas quatro respostas onde o projeto contribuiu de forma positiva para a autonomia e reflexão da prática docente dos acadêmicos, conforme aponta Santos (2004) e pode ser evidenciado na resposta do Discente 8: “[...] ajuda a expandir suas ideias em relação às formas que você vai apresentar o conteúdo, a ordem dos conceitos, exemplos, interações com os alunos. Essa liberdade ajuda rapidamente a te fazer perceber que é essa independência que te leva a sua maneira própria de ensinar”.

O Discente 13 revela que, de fato, o projeto proporciona de forma imediata a autonomia da prática docente e afirma que levará este aporte para a sala de aula: “No projeto nós temos autonomia docente, nós nos organizamos, recepcionamos os alunos e produzimos alguns materiais que achamos necessários. Dessa forma aprendemos a ter autonomia para quando estivermos em sala de aula com nossos alunos”. Esta fala é confirmada por Garcia (2012), quando afirma que as atividades inerente às ações extensionistas ratifica processos de desenvolvimento no indivíduo, não só na formação inicial, mas ao longo de sua vida profissional.

É possível identificar que a reflexão sobre a prática docente já faz parte da gestão pedagógica de alguns acadêmicos, como descrevem os Discentes 12 e 15. Discente 12: “[...] cada grupo é diferente um do outro, por exemplo, aquela metodologia pode funcionar em um grupo e no outro não”. Discente 15: “[...] no momento em que eu apresentava determinado assunto aos escolares e percebia que eles não entendiam, tinha que refletir uma maneira para ensinar que eles pudessem entender o que queria dizer [...]”. Observa-se que ambos afirmam as diferenças entre os alunos e reconhecem as várias necessidades do âmbito escolar, evidenciando o interesse em propiciar eficientes condições didático-pedagógicas, com o objetivo de facilitar os meios de ensino-aprendizagem, legitimado por Nozaki (2015), quando este afirma que as atividades extensionista conferem ao executor condições para o desenvolvimento do aprender a ensinar e da articulação entre ação e reflexão

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigamos na presente pesquisa, alguns dos pontos que foram elencados pelos extensionistas acerca das contribuições que o projeto “Visitando a Biologia da UEPG” oferece para a formação docente.

Diante dos resultados apresentados, podemos notar que o projeto traz para seus discentes executores subsídios que vão desde a contextualização da profissão com experiências no âmbito escolar, até a relação da universidade com a sociedade que possibilita a construção e divulgação de conhecimentos, para ambos. Percebe-se que esta experiência pedagógica, além de propiciar o contato com estratégias de ensino, possibilita a reflexão crítica em relação ao processo educativo.

Desta maneira, podemos concluir que o projeto Visitando a Biologia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, contribui de forma vantajosa para a formação profissional dos acadêmicos que fazem parte, tornando-os reflexivos, autônomos sobre sua prática, e comprometidos com a formação do pensamento crítico de seus futuros alunos, sendo eles, os protagonistas do processo da aprendizagem.

Considerando que “a extensão é educativa” (FREIRE, 1992, p. 22), pertence a ela as diferentes formas de ensinar a aprender, favorecendo uma formação docente de qualidade, assim, reforçamos a importância da consolidação da extensão universitária como fazer acadêmico, para que ocorra a constante transformação e construção de uma eficiente gestão da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. P. de; SAMPAIO, J. H. Extensão universitária: aprendizagens para transformações necessárias no mundo da vida. **Revista diálogos**, Brasília, v.14, n.1, p.33-41, 2010.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

BRAGUINI, W. L. Ética e a atividade extensionista. In: CRISOSTIMO, A. L.; SILVEIRA, R. M. C. F. (org). **A extensão universitária e a produção do conhecimento caminhos e intencionalidades**. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2017. p. 55-81.

CUNHA, A. L. S. **A experiência como prática formativa de estudantes na extensão universitária**. Minas Gerais, 95p., 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa.

COSTA, A. A. C., BAIOTTO, C. R., GARCES, S.B.B. (org.). **APRENDIZAGEM: O OLHAR DA EXTENSÃO**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 61-80.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, B. R. Z. **A contribuição da extensão universitária para a formação docente**. São Paulo, 115 p., 2012. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KOCHHANN, A. Formação de professores na extensão universitária: Uma análise das perspectivas e limites. **Teias**, v.18, n.51, p.276-292, 2017.

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

MANCHUR, J.; SURIANI, A. L. A.; CUNHA, M. C. da. **A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas**. Revista Conexão UEPG, Ponta Grossa, V.9, n.2, 2013 - jul./dez.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. S (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOGUEIRA, M. das D. P (org). **Extensão universitária: diretrizes conceitos e políticas**. Documentos Básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Belo Horizonte: PROEX/UFMG: o fórum 2000.

NOZAKI, J. M.; FERREIRA, L. A.; HUNGER, D. A. C. F. Evidências formativas da extensão universitária na docência em Educação Física. **Revista eletrônica de educação**, v.9, n.1, p. 228-241, 2015.

PERES, M., RIBEIRO, R., RIBEIRO, L., COSTA, A., & ROCHA, V. 2013 Jun 20. **A formação docente e os desafios da prática reflexiva**. Educação (UFSM). [Online] 38:2.

SANTOS, S. R. M. **A universidade e a formação continuada de professores: Dialogando sobre a autonomia profissional**. Disponível em:

<<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0820.pdf>> Acesso em: 16 de jul. 2018.

SÍVERES, L. **A extensão universitária como processo de aprendizagem**. In: SÍVERES, L. (org.). O PRINCÍPIO DA APRENDIZAGEM NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 19-33.

ZIMMERMANN, M. H.; SILVEIRA, R. M. C. F.; CRISOSTIMO, A. L. A extensão universitária intra/ extramuros e a construção do conhecimento científico. In: CRISOSTIMO, A. L.; SILVEIRA, R. M. C. F. (org). **A extensão universitária e a produção do conhecimento caminhos e intencionalidades**. Guarapuava: Ed. da Unicentro, 2017. p. 2755.

FORMAÇÃO DE GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Eridan Rodrigues Maia

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-
UERN

Programa de Pós-Graduação em Educação-
POSEDUC

Mossoró – Rio Grande do Norte

Aída Maria da Silva

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-
UERN

Programa de Pós-Graduação em Educação-
POSEDUC

Mossoró – Rio Grande do Norte

Marcia Betania de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-
UERN

Programa de Pós-Graduação em Educação-
POSEDUC

Mossoró – Rio Grande do Norte

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada: Formação de Gestores das Escolas Públicas: uma análise no âmbito das políticas públicas, e se inscreve na discussão sobre as políticas de formação dos gestores no Brasil, com foco na análise do que vem sendo discutido sobre formação de gestores escolares atualmente, práticas utilizadas nessas formações e uso efetivo desse processo formativo como um dos meios de alavancar mudanças no contexto

escolar. A pesquisa, de caráter qualitativa, se fundamentou através do uso de pesquisa bibliográfica com base em buscas no Portal de Periódicos CAPES, no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES) e banco de dissertações em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora-CAED/UFJF. Para a análise das políticas públicas utilizamos a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (Mainardes, Ferreira e Tello, 2011) como instrumento teórico no sentido de desconstruirmos uma visão estadocêntrica dos estudos de políticas públicas. Feitas as análises, foi possível compreender que para alguns autores como Santos (2015) e Torres (2015), a questão da qualidade da escola está relacionada à ideia de sólida formação dos gestores educacionais. Destacamos a importância da formação em serviço no processo de gestão, favorecendo aos gestores momentos de reflexão sobre as suas práticas e a percepção da importância do processo formativo como ressignificação da prática democrática no contexto escolar. Enfim, consideramos que é necessário romper com a verticalidade como princípio constituinte das políticas, para compreendê-las como campos de luta e de negociação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Gestores; Ciclo de Políticas; Políticas Públicas.

ABSTRACT: This article presents the results of the research entitled: Training of Public School Managers: an analysis in the scope of public policies, and is part of the discussion about the training policies of managers in Brazil, focusing on the analysis of what has been discussed on the training of school managers today, practices used in these formations and effective use of this formative process as one of the means to leverage changes in the school context. The qualitative research was based on the use of bibliographic research based on searches in the Portal of CAPES Periodicals, the Database of Theses and Dissertations (BDTD / CAPES) and a dissertation bank in Management and Evaluation of Public Education of Federal University of Juiz de Fora-CAED / UFJF. For the analysis of public policies we use the Ball Policy Cycle approach (Mainardes, Ferreira and Tello, 2011) as a theoretical tool in the sense of deconstructing a statecentric vision of public policy studies. After the analysis, it was possible to understand that for some authors such as Santos (2015) and Torres (2015), the question of the quality of the school is related to the idea of solid training of educational managers. We emphasize the importance of in-service training in the management process, encouraging managers to reflect on their practices and the perception of the importance of the formative process as a re-signification of democratic practice in the school context. Finally, we consider that it is necessary to break with verticality as a constituent principle of policies, to understand them as fields of struggle and negotiation.

KEYWORDS: Training of Managers; Policy Cycle; Public policy.

1 | INTRODUÇÃO

As mudanças políticas e econômicas ocorridas no Brasil e no mundo atual transformaram o conhecimento numa importante força produtiva direta, ou seja, a educação e as instituições educativas enfrentam desafios e exigências de acordo com as forças produtivas da sociedade contemporânea, onde o conhecimento passa a ser considerado como ponto estratégico para o desenvolvimento econômico, político e social. Nesse sentido, a educação vem se tornando uma mercadoria valiosa e recai sobre a escola a obrigação de formar o cidadão para atender as demandas deste novo tipo de sociedade.

As exigências sobre a gestão escolar aumentaram consideravelmente nos últimos anos. Autores como Dias (2004), Luck (2000; 2001), Machado (2000), dentre outros, sinalizam a relevância das atividades inerentes ao cargo de diretor escolar para o bom desempenho das instituições de ensino na busca por uma educação de qualidade, bem como, destacam modificações nas incumbências da gestão escolar após a Reforma do Estado (1990), o que tem resultado em uma multiplicidade de atividades inerentes ao cargo.

Luck (2000) afirma que, conforme aumenta a cobrança por uma educação de qualidade, conseqüentemente, multiplica-se a exigência sobre sua gestão, se fazendo

necessário o investimento no processo de formação desses profissionais. Desse modo, a autora (LUCK, 2000, p. 25) atenta para a necessidade no investimento em formação continuada para essa função, visto que “em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando a tem, ela tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social”.

Assim sendo, esta pesquisa pretende dar visibilidade à formação continuada dos gestores escolares como política de estado, embasada pela análise de autores que discorreram sobre este tema e analisadas à luz do ciclo de políticas de Ball e Mainardes.

O Ciclo de Políticas é uma abordagem formulada pelo sociólogo Stephen Ball e por colaboradores (2002) e vem sendo utilizado por pesquisadores como Lopes (2002), Mainardes e Marcondes (2009), para analisar o campo de políticas sociais e educacionais, a fim de compreender como as políticas são formuladas e como são implementadas nos diferentes contextos.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Objetivando analisar o que vem sendo escrito sobre a formação dos gestores escolares, práticas utilizadas nessas formações, assim como o uso efetivo desse recurso como um dos meios de alavancar as mudanças no contexto escolar, este trabalho dialoga com alguns pesquisadores que escreveram sobre o tema nos últimos cinco (05) anos e constitui-se numa revisão de literatura realizada entre novembro de 2017 e janeiro de 2018. Para este estudo foram tomados como referências trabalhos do Portal de Periódicos CAPES/MEC, do Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES) e do banco de dissertações em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora-CAED/UFJF-PGPP.

A busca nos referidos bancos de dados foi realizada utilizando a temática “Formação de Gestores Escolares”. Nas pesquisas preliminares no Portal de Periódicos CAPES/MEC, foram obtidos duzentos e cinquenta e seis (256) resultados. A grande maioria deles não atendia aos objetivos do objeto de estudo proposto por abranger discussões muito gerais em torno da gestão escolar e não atender ao objetivo da pesquisa. Por este motivo optou-se pela busca no Banco de Dados de Teses e Dissertações CAPES/MEC e pelo banco de dissertações do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora-CAED/UFJF

No Banco de Dados de Teses e Dissertações CAPES/MEC, os critérios de inclusão para os estudos encontrados foi a abordagem da formação de gestores das redes públicas, usada como ferramenta de obtenção de qualidade na educação, dentro da perspectiva da gestão democrática ou com foco nas políticas de cunho gerencialista das instituições estaduais e/ou municipais. Foram excluídos estudos que relacionavam a formação da gestão a outros temas específicos, a exemplo de:

formação de professores, gestão e tecnologia, gestão e currículo, educação de jovens e adultos, combate ao bullying, dentre outros. Destes, foi feita uma leitura preliminar dos resumos e uma seleção que foi registrada em um quadro-síntese de autoria própria, onde os trabalhos de dissertação foram categorizados.

No banco de dissertações do Mestrado em Gestão e Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora-CAED/UFJF, foram encontradas quinhentos e cinquenta e nove (559) produções, de 2012 a 2016, dentre as quais foram selecionadas quatorze (14) de acordo com os critérios já descritos ao longo deste texto.

Na consulta ao Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD foram encontrados mil, seiscentos e dezoito (1.618) resultados. Destes, foram selecionados apenas seis (06) trabalhos que se encaixavam nos critérios da pesquisa. Feito um cruzamento preliminar nos dois bancos de dados foi observado que algumas dissertações se repetiam. Para que esta exploração seja exequível, as produções serão analisadas em duas perspectivas: como políticas de formação continuada providas pelas instituições mantenedoras (estadual e/ou municipal) e como políticas de contexto, criadas a partir das ressignificações feitas pelas escolas onde foram implementadas.

3 | ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES SOBRE FORMAÇÕES DOS GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS: POSSIBILIDADES E LIMITES

Conforme exposto, será feita uma análise do teor das dissertações selecionadas considerando simultaneamente as condições contextuais, os discursos dos entrevistados e as características atribuídas pelos pesquisadores às formações então destacadas. Para a análise dos dados, foi necessário agrupar os trabalhos selecionados criando um processo de categorização próprio que pudesse contemplar o objetivo central da pesquisa; ou seja, foi necessário criar um modelo conceitual que apresente as várias relações entre os fatores explicativos no resultado final, classificando as formações que são propostas aos gestores por temáticas de acordo com as discussões apresentadas.

É relevante ressaltar que, por vezes, as categorias conceituais aqui “criadas” não deram conta dos subsídios definidos para a análise dos resumos. Foi necessário então partir para a leitura das introduções, dos resultados e discussões de algumas produções selecionadas. Além de consultar apontamentos dos textos selecionados, prevaleceram inferências ao tipo de formação proposta pelo ente provedor, no intuito de validar as análises das especificidades de cada texto, possibilitando uma divisão por grupos segundo o tema proposto nas formações e perspectiva teórica.

Serão considerados os discursos presentes nas falas dos gestores que aparecem nas pesquisas, merecendo destaque dentre as categorias das formações o elemento humano, a figura do profissional professor-gestor. Nesse sentido, Paro (1996, p. 215),

ao tratar da qualidade da força de trabalho na área da educação, afirmou ser o corpo docente o “elemento mais importante que a escola pode oferecer na realização do trabalho de efetiva qualidade”.

Por serem ofertadas pelas secretarias estaduais ou municipais de educação as formações objeto de estudo das dissertações foram analisadas na sua totalidade como formações providas pelas instituições. Serão estudados os trabalhos dos autores: Evangelista (2016), Fonseca (2013), Camarota (2012), Abreu (2012), Scott (2014), Grizende (2013), Figueiredo (2015), Ferreira (2016), Gomes (2015), Souza (2014), Santos (2015), Vieira (2014), Moinhos (2016), Caixeta (2014), Andrade (2012), Sousa (2016), Oliveira (2016), Torres (2015), Dalva (2015) e Gomes (2013).

Nestes trabalhos encontram-se presentes proposições que procuram conciliar ou refutar as formações continuadas como “conhecimentos voltados à realidade da função de gestor” (EVANGELISTA, 2016, p. 37). Entre as formações, algumas instituições promotoras as intitulam de moldes democráticos e de gestão compartilhada. Os resultados da pesquisa de Fonseca (2013), indicam que a gestão escolar em moldes democráticos é um discurso muito presente dentro das instituições públicas, ligado diretamente com o relacionamento interpessoal e que “este é um dos desafios dos professores que assumem o cargo de gestor, já que é exigida dos mesmos uma postura crítico-reflexiva diante das demandas da instituição e das políticas de educação em seu contexto mais amplo na sociedade” (FONSECA, 2013, p. 8).

Em seu trabalho, Camarota (2012, p. 16) afirma que a formação do gestor educacional deve assumir um novo papel, superando o caráter meramente administrativo visando “uma gestão que prime pelos princípios democráticos, que tenha como consequência a autonomia da unidade escolar e a participação de todos os sujeitos envolvidos”.

Abreu (2012, p. 74), por sua vez, analisa a atuação de alguns gestores escolares do Ceará que receberam as formações do Curso de Especialização em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Destaca que tais formações se traduziram em propostas elaboradas nos Planos de Ação Educacional (PAEs). A partir de hipóteses levantadas no decorrer da pesquisa, essa autora propõe a formação de uma “Rede Colaborativa de Gestores, na qual serão tratados assuntos relevantes sobre os novos desafios da educação, tendo por base as intervenções efetivadas de acordo com as proposições dos Planos de Ação Educacional” (ABREU, 2012, p. 74). Segundo a pesquisadora, a formação de Redes Colaborativas de gestores “favorece a discussão entre os erros e os acertos de determinadas práticas, na medida em que se socializa o conhecimento e favorece uma relação de parceria entre profissionais com interesses comuns” (ABREU, 2012, p. 74).

Já no estudo de Scott (2014), que trata das formações da rede municipal de Belo Horizonte para o pleito de 2011, com mandato 2012/2014, fica clara a necessidade de apoio e formação de gestão para a elaboração do Plano de Trabalho Estratégico dos candidatos a gestores, “a fim de propor ações que contribuam para a efetividade dele”

(SCOTT, 2014, p. 17). A autora (SCOTT, 2014, p. 18) propõe em suas considerações a perspectiva de “fomentar a discussão sobre a política de formação de gestores na RME/BH, frente aos desafios da gestão compartilhada no contexto nacional de educação”.

A necessidade de formação também é defendida por Grizende (2013), cujo objetivo de pesquisa é analisar a primeira etapa do curso de formação de gestores da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora/MG, em 2011, cujo processo formativo objetiva “capacitar os candidatos à direção e vice direção a construírem o Plano de Trabalho com o qual devem se inscrever para a eleição ao cargo” (GRIZENDE, 2013, p. 41). É sugerida como parte da proposta de gestão democrática a certificação como requisito para a candidatura ao cargo de gestor. Do mesmo modo, Figueiredo (2015) define como objetivo da sua pesquisa “identificar e analisar as demandas de formação de Gestores de Escola na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro-SEEDUC/RJ, de modo a contribuir com a proposição de ações que possam suprir as demandas existentes” (FIGUEIREDO, 2015, p.188). A autora propõe em seu Plano de Ação Educacional “formatar uma proposta de treinamento e desenvolvimento para Gestores Escolares com o intuito de incrementar as ofertas já existentes” (FIGUEIREDO, 2015, p. 191).

Algumas das produções aqui destacadas identificaram as formações dos gestores como de cunho gerencialista. É o caso de autores como Ferreira (2016), Gomes (2015) e Souza (2014). Na análise do Programa de São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo – PSLTQLE, da Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA, (GOMES, 2015, p.135) situou a política de formação continuada respaldada nas análises das referências teóricas sobre a reforma educacional brasileira no contexto da reconfiguração do estado:

As reformas educacionais brasileiras, situando-as no âmbito da reconfiguração do Estado, as modificações na estrutura do Estado na concepção do modelo gerencialista, nas influências dos organismos internacionais nas reformas educacionais na década de 90 do século passado, nas concepções e modificações na trajetória histórica da gestão escolar estando vinculadas ao contexto social, econômico e político brasileiro, no funcionamento do sistema educacional.

Em seu trabalho, Souza (2014, p.7) considerou que “a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola pode implicar no desempenho escolar”. Segundo o autor, as boas condições do espaço físico e a boa estética escolar podem “criar um sentimento positivo de pertença e de satisfação com o espaço escolar” (SOUZA, 2014, p. 67). Ferreira (2016) analisa o Programa de Formação de Gestores de Escolas Estaduais de Pernambuco (PROGEPE), onde o autor levanta a hipótese de que este programa constitui estratégia de governo estadual com o objetivo de “moldar o profissional da educação aos parâmetros do gerencialismo, com repercussões na gestão escolar sob a forma de práticas empresariais, tendo como corolário a perda da autonomia dos gestores frente aos instrumentos de controle utilizados” (FERREIRA, 2016, p. 8).

Nas formações destinadas às Escolas de Ensino Profissionalizantes (EEEP's),

merece destaque uma pesquisa realizada no Ceará (SANTOS, 2015) e outra no Piauí (VIEIRA, 2014). Entre outros fatores a pesquisa de Santos (2015) considerou “ser imprescindível a oferta de formação continuada em gestão escolar para os gestores das EEEP’s a fim de promover a qualidade educacional desta modalidade educativa” (SANTOS, 2015 p.7). Ainda na análise da autora, ponderou-se até que ponto as ações de formação para os gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP’s, promovidas e articuladas pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará, são suficientes para “atender às demandas da rede, considerando o modelo de gestão baseado na Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE), as especificidades das EEEP’s e as exigências colocadas para os seus Gestores” (SANTOS, 2015, p. 35).

De acordo com os estudos de Vieira (2014), as formações destinadas às Escolas Profissionais do Estado do Piauí, foram insuficientes na opinião dos gestores “não atendendo as necessidades básicas reais das EEEP’s” (VIEIRA, 2014, p. 61). Estes estudos possibilitaram discussões sobre a gestão escolar e a necessidade da sua formação ser contínua e eficaz. Outro aspecto relevante abordado na Educação Profissionalizante foi a análise das “demandas e dos *gaps* na formação dos gestores dos Centros de Educação Profissional na Secretaria Estadual de Educação do Piauí, afim de propor ações de melhoria” (VIEIRA, 2014, p. 99). Entende-se por Gaps, palavra inglesa que significa lacuna, vão ou brecha. É também utilizada com significado de diferença.

Nas produções de Moinhos (2016), Caixêta (2014), Souza (2014) e Andrade (2012), estão as formações identificadas como Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO). Os resultados das análises apontam a “baixa participação dos gestores nas formações” (MOINHOS, 2016, p.51), como possível causa para lacunas ou deficiências no processo de formação continuada, ao mesmo tempo que se propõe a buscar “um melhor entendimento sobre a não adesão dos gestores escolares à formação continuada” (MOINHOS, 2016, p.52).

De acordo com Caixêta (2014), o PROGESTÃO em Minas Gerais contribuiu para o desenvolvimento do perfil dos gestores a partir da formação oferecida pela Secretaria de Educação do Estado, além de “verificar as possíveis lacunas frente às exigências de um modelo de gestão pedagógica estratégica” (CAIXÊTA, 2014, p.6), bem como com a “gestão estratégica do espaço físico e do patrimônio da escola” (SOUZA, 2014, p.7).

Na análise de Andrade (2012), a capacitação do PROGESTÃO objetiva investigar se a formação continuada ofertada aos diretores escolares tem “propiciado o desenvolvimento das competências técnicas necessárias à apropriação dos dados das avaliações externas no contexto escolar” (ANDRADE, 2012, p.13). Tais análises apontam ainda que as “deficiências estão relacionadas tanto ao processo de adesão quanto à proposta curricular e, por fim, ao acompanhamento dos resultados da formação, tornando-se problemas evidentes nos dados obtidos com a pesquisa”

(ANDRADE, 2012, p.15).

É possível perceber que parece haver um consenso nas pesquisas que para enfrentar os desafios, as formações ofertadas são incipientes e ainda há muito o que se avançar no sentido de oferecer uma formação continuada que instrumentalize efetivamente os gestores.

Nas produções que abordam formações de preparação para assunção de cargos de gestão em seleções e/ou concursos públicos, destacamos os trabalhos de Sousa (2016), Oliveira (2016) e Torres (2015). Torres (2015, p. 24) afirma que as pesquisas “dão suporte à discussão sobre a formação de gestores escolares e as dimensões de competências exigidas desses profissionais”. E ainda, que elas giram em torno da análise de questões como: perfil, trajetória acadêmica e profissional, participação da formação no Processo Seletivo Interno e conteúdos estudados na formação” (TORRES, 2015, p. 24).

Na análise das formações promovidas pela Coordenadoria Distrital de Educação 7- CDE7, de Manaus, Oliveira (2016), sugere a estruturação de “um programa de treinamento e desenvolvimento de gestores que seja capaz de contribuir na execução das ações relacionadas à gestão administrativa da escola” (OLIVEIRA, 2016, p.7). Do mesmo modo, Sousa (2016, p. 6), propõe “uma formação pautada no desenvolvimento de competências, a partir do mapeamento das principais dificuldades apresentadas pelos gestores”. Nesse contexto, a construção de um perfil “desejável” às instituições formadoras seria critério para a assunção da função gestora.

Nas formações de modalidade à distância, Dalva (2015) e Gomes (2013) pesquisaram as formações dos gestores através das especializações, analisando cursos ofertados no Ceará e no Rio Grande do Norte. A primeira autora (DALVA, 2015), analisa Curso de Especialização em gestão Escolar – Lato Sensu, para gestores da educação básica realizado em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a forma como foram conduzidos os processos de planejamento, implementação e avaliação do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública, entre 2009 e 2011, tendo como particularidade a educação à distância, no ambiente virtual, através da plataforma moodle. Os resultados da pesquisa acenam para “contradições, limites e desafios na expansão do ensino superior com EAD” (DALVA, 2015, p.9).

No caso cearense, o tema estava ligado às atribuições da pesquisadora (GOMES, 2013), que analisou a forma de condução dos processos de planejamento, implementação e avaliação do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública, no desenho de sua primeira edição (2009 a 2011), no recorte da 19ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 19. Para propor melhorias na formação dos gestores escolares a autora investiga “até que ponto o gestor escolar participante da pesquisa encontrou na Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública subsídios para melhorar seu conhecimento e sua prática sobre uma Gestão Estratégica e Participativa” (GOMES,

2013, p. 8). Considerando que a formação da gestão faz parte dos aspectos essenciais para o sucesso e a autonomia das escolas, torna-se relevante, portanto, conhecer e explicar a influência da formação continuada, e os impactos no agir profissional dos gestores após suas formações.

4 | ANÁLISE DAS FORMAÇÕES DOS GESTORES NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS DE CONTEXTO

A análise das políticas de contexto, criadas a partir das ressignificações atribuídas pelos gestores escolares em seu espaço de atuação, onde as políticas são implementadas, podem ser inscritas e/ou se encontram presentes nos trabalhos que versam sobre as discussões das formações que ocorrem dentro do contexto dos processos institucionais identificados como de cunho gerencialistas ou de “controle de contexto”, termo cunhado por Ball (2005).

Seguindo essa linha de análise, o gerencialismo tem sido o meio “pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas” (CLARKE, COCHRANE, MCLAUGHLIN, 1994, p.4). Nesse sentido, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (CLARKE, COCHRANE, MCLAUGHLIN, 1994, p.4). Trocando em miúdos, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder: o poder do capital, do setor privado, onde é usado como um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (BERNSTEIN, 1996, p.75), agindo como uma força de transformação do meio educacional.

Nessa análise, as formações são percebidas como orientações de cunho neoliberal, onde as políticas de controle das ações dos gestores funcionam como reguladoras do processo e seriam a forma do poder local ou central atuarem de forma invisível na educação sem sofrerem as implicações inerentes a esse processo. É o que Ball (2005) chama de Performatividade, ou o que Lyotard (1984) também chama de “controle do contexto”, e está “intimamente interligada com possibilidades atraentes de um tipo específico de “autonomia” econômica para as instituições e, em alguns casos, para indivíduos, como os diretores de escolas” (BALL, 2005, p. 544).

Para Ball (2005, p. 543), “Performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. Ainda segundo Ball (2005, p. 544), a “subjetividade autônoma desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial”, já que o gerencialismo tem sido “o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas... [e]... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (BALL, 2005, p. 544 *apud* Clarke, Cochrane, McLaughlin, 1994, p.4).

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises das dissertações neste artigo foram embasadas pela leitura dos textos de Ball (2002), Mainardes (2006), Mainardes e Marcondes (2009), sobre o ciclo de políticas de Stephen Ball e considerando o trabalho de Lopes (2002) e Oliveira (2016). Ball propôs um ciclo contínuo constituído por cinco contextos: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia Política. Os três primeiros são os contextos principais e serão abordados neste trabalho. Esses contextos estão imbricados e não seguem modelo temporal ou sequencial.

Cada um desses contextos apresenta lugares de discussão, disputas (arenas) e grupos de interesses (grupos que desejam influenciar as políticas) e cada um deles contém conflitos. Na proposta de Ball, ele “indica que o foco da análise de políticas deveria acontecer sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no Contexto da Prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (BALL, 2002 apud SOUZA e GOMES, p.1).

O Contexto da Influência é onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. “É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas de educação e do que significa ser educado” (BALL, 2002 apud SOUZA e GOMES, p.1). Nesse contexto, os conceitos se tornam “legítimos” e formam um discurso de base para a política. Fazem parte desse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, as secretarias municipais e estaduais de educação, os governos e as escolas. E nesse caso, “as arenas são: arenas públicas de ação - meios de comunicação social; arenas públicas mais formais - comissões, grupos representativos; e as redes políticas e sociais internacionais através da circulação de ideias” (BALL, 2002 apud SOUZA e GOMES, p.2). Os órgãos internacionais seriam, a exemplo, Unesco, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e outros entes, que influenciam de maneira direta ou indireta o processo de formulação de políticas nacionais. Nesse contexto há uma migração de políticas que são recontextualizadas em cada nação.

O Contexto do Texto acontece onde os textos políticos são veiculados. Estes são realizados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. “Nesse contexto, temos como arena, os textos legais, oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre estes; discursos; propagandas oficiais; vídeos; panfletos e revistas” (BALL, 2002 apud SOUZA e GOMES, p.2). Os textos são resultado de disputas e acordos na esfera política. Nesta pesquisa, os textos são os conteúdos dos resultados dos artigos que estudam as formações para os gestores das escolas públicas.

É na escola que estas políticas sofrem influências dos atores que ali atuam conduzindo os processos educacionais. É neste contexto estas políticas estão sujeitas à interpretação e ressignificação pela ação dos sujeitos. É no espaço escolar que estas políticas se transformam e podem representar mudanças e transformações

consideráveis na política original. As arenas são as escolas e locais de atuação e influência dos profissionais da educação. Logo, os grupos de interesse são: os diretores, professores e demais profissionais que tem papel proativo na aplicação das políticas quando as formações chegam até a escola. Está aí o contexto da prática.

Dentro dessa análise, as políticas e formação recebidas pelos gestores são recontextualizadas por coordenadores e professores e demais profissionais para quem estas são replicadas. Esses atores/autores se investem de poder para recriar e reinventar as políticas de formação ministradas pelas instituições. As formações recebidas serão interpretadas de diferentes formas, uma vez que os interesses, as experiências e os valores desses atores escolares são diversos. Especificamente quanto à reflexão propiciada pelas leituras pelos vinte (20) trabalhos de dissertação, compreendemos, de acordo com Oliveira (2016, p.30) que “embora algumas dessas leituras apresentem enfoque estadocêntrico (BALL et al 1990), considero-as produtivas, tanto pelo caráter informativo quanto por entender que tais leituras configuram um discurso pedagógico que também produz (sentidos nas) políticas curriculares”.

Quanto às intencionalidades e o discurso das formações consideramos que seus conteúdos atendem às exigências das reformas gerencialistas do Estado brasileiro a partir da década de 1990, portanto de característica “estadocêntrica” que usa a educação como meio de controle social. Embasados coas em Oliveira (2016, p. 62), consideramos os conteúdos das formações como “discursos hegemônicos”, ao mesmo tempo em que destacamos “o caráter híbrido dessas propostas/políticas”. E embora tais propostas/políticas apontem o tempo todo para centramentos e/ou fundamentos que norteiam/se propõem nortear sua organização, tais centramentos “vão perdendo força na medida em que novas demandas vão surgindo, exigindo (re) configurações, abrindo espaços para outras “novas” abordagens” (OLIVEIRA, 2016, p. 64).

6 | DISCURSOS IMPLÍCITOS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO

Um dos pontos relevantes identificado nas pesquisas aqui destacadas foi a necessidade de uma formação que possibilite ao gestor gerenciar os recursos humanos, financeiros, administrativos e pedagógicos, o que requer uma qualificação ampla e sólida condizente com a função em exercício.

Foi relatada ainda a importância da participação da comunidade escolar na gestão e que as relações por estas estabelecidas interferem diretamente na educação dos alunos e na qualidade do trabalho da gestão. As pesquisas apontam que, para que a gestão seja, de fato, democrática se faz necessário haver uma melhor comunicação com a comunidade escolar. Em se tratando da formação inicial, os resultados e discussões das produções analisadas sugerem que a grande maioria dos gestores não obtiverem os conhecimentos necessários para assumir a função durante a sua graduação, e sugerem que estas lacunas sejam complementadas por

uma sólida formação continuada. Para Luck (2008), o gestor escolar em função de gestão democrática, tem como atribuição gerir a dinâmica social, mobilizar e articular a diversidade dando consistência e unidade ao trabalho escolar.

As formações institucionais contêm processos regulatórios envoltos em programas e políticas públicas oficiais voltadas para o campo da gestão escolar, onde os discursos pregam uma formação que contemple as lacunas existentes na formação inicial dos professores que se tornam gestores dessas instituições como condição necessária à garantia da qualidade da educação pública. É o discurso da performatividade, o “gerenciamento do desempenho” - “exigida” pelo órgão de inspeção” (BALL, 2005, p. 552), que no caso são as secretarias municipais e estaduais de educação.

O grande desafio posto é identificar a recontextualização das políticas através das práticas dos gestores apesar do teor regulatório contido nas formações, visto que os discursos oficiais que pregam esses programas são voltados para a considerada melhoria da escola, e, por conseguinte, da escola pública. Reconhecer que os gestores, assim como escola e os diversos atores escolares, não são meros reprodutores das políticas públicas é se negar a analisar essas políticas “de forma submissa à lógica do conhecimento científico” (LOPES; MACEDO, 2011, p.105).

7 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este artigo procurou analisar o que vem sendo pesquisado sobre a formação dos gestores escolares, as práticas utilizadas nestas formações e o uso efetivo deste recurso como um dos meios de promover as mudanças no contexto escolar. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura dialogando com alguns pesquisadores que escreveram sobre o tema no período de 2012 a 2016.

Todavia, é consenso entre os sujeitos envolvidos na pesquisa que as formações por si só não dão conta das demandas básicas da gestão escolar, o que aponta para a necessidade de uma formação continuada, específica, e que contribua para o crescimento profissional e a melhoria de suas práticas nessa função específica.

Analisadas pela perspectiva da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball as formações voltadas aos gestores escolares poderão trazer várias contribuições, uma vez que esse processo formador pode ser compreendido como de muitas faces. Neste sentido, as políticas implementadas pela gestão dentro do ambiente escolar podem ser entendidas como um campo aberto de disputas uma vez que os sujeitos a recriam a partir dos seus interesses políticos e pedagógicos.

As formações para gestores ofertadas/promovidas pelas redes estaduais e/ou municipais, assim como as políticas de gestão implementadas, se configuram um novo paradigma dentro da política educacional emergente e de cunho gerencialista, trazendo em seu bojo novas questões a serem investigadas. Este trabalho pretende fomentar futuras reflexões acerca da formação dos profissionais da educação, em especial dos gestores escolares.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cláudio Renato Souza. **A formação de gestores e as competências para a gestão do espaço físico e do patrimônio da escola: o caso da superintendência regional de ensino de Sete Lagoas/MG**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014 p. 151. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2014/11/CL%C3%81UDIO-RENATO-SOUZA-ABREU.pdf>>. Acesso em: 19 de nov. de 2017.

ANDRADE, Edvania Morais. **A Formação Continuada dos Diretores Escolares no Contexto da Política Pública das Avaliações Externas**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 77. 2012. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/CL%C3%81UDIO-RENATO-SOUZA-ABREU.pdf>>. Acesso em: 14 de março de 2018.

BALL, S. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15(2), p. 03-23. Disponível em: <[file:///D:/11032%20\(2\).pdf](file:///D:/11032%20(2).pdf)>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

BERNSTEIN, B. Official knowledge and pedagogic identities: the politics of recontextualising. In: BALL, S. J. (ed.). **The Sociology of education: major themes**. London: Routledge Falmer, 2000. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/11032-Revista-portuguesa-de-educacao-universidade-do-minho-rpe-iep-uminho-pt-issn-version-impresa-0871-9187-portugal.html>> Acesso em: 14 de março de 2018.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>> Acesso em: 04 de abril de 2015.

CAMAROTA, Daniele Teodoro Santos. **Atribuições do Diretor de Escola Pública: Desafios para a Formação**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 128. 2012. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/16252397-Atribuicoes-de-diretor-de-escola-publica.html>> Acesso em: 14 de março de 2018.

CAIXÊTA, Silvana Maria. **A formação de gestores de escola e o desenvolvimento do perfil da gestão pedagógica: o caso da superintendência regional de ensino de Unaí/MG**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. p. 111 Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/SILVANA-MARIA-CAIX%C3%81ATA.pdf>> Acesso em: 14 de março de 2018.

CLARKE, J.; COCHRANE, A.; MCLAUGHLIN, E. **Managing social policy**. London: Sage, 1994.

EVANGELISTA, Karla Karine Nascimento Fahel. **Formação de Gestores Escolares: Estudo em Escolas de Redes Municipais e Estaduais do Ceará**. (Mestrado em EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o_%20KARLA%20KARINE%20NASCIMENTO%20FAHEL%20EVANGELISTA.pdf> Acesso em: 13 de fev. de 2018.

FERREIRA, Raimundo Nonato. **Políticas de formação continuada de gestores escolares: um estudo do Programa de Formação de Gestores de Escolas Estaduais de Pernambuco (PROGEPE)**. 2016. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25105>>. Acesso em: 03 de dez. de 2017.

FIGUEIREDO, Trícia de Sousa Lima. **A Implementação da Política de Formação e Desenvolvimento de Gestores Escolares do Estado do Rio de Janeiro: Uma Análise a partir da Regional Metropolitana II**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz

de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. 2015. Disponível em:< <http://www.mestrado.caeduffj.net/wp-content/uploads/2015/04/TRÍCIA-DE-SOUSA-LIMA-FIGUEIREDO.pdf>>. Acesso em: 23 de nov. de 2017.

FONSECA, Emanuelle Oliveira da. **Os percursos Formativos dos Docentes que atuam na Gestão Escolar**. (Mestrado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Disponível em:< [file:///C:/Users/erida/Downloads/Dissertação%20-%20Emanuelle%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/erida/Downloads/Dissertação%20-%20Emanuelle%20(4).pdf)> Acesso em: 23 de nov. de 2017.

GOMES, A.; SANTOS, A. L. F. dos; MELO, D. B. L. de. **Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia/GO*, v.25, n.2, mai. /ago. p. 263-281, 2009. Disponível em: < seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19496/11321>. ISSN 1678-166X. Acesso em: 09 set. 2017.

GOMES, Antônia Edna Belém. **O Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Avaliação da Educação Pública: um estudo sobre os processos de planejamento, implementação e avaliação da formação junto aos gestores de escolas estaduais da CREDE 19 no Ceará**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2013. Disponível em:< <http://www.mestrado.caeduffj.net/wp-content/uploads/2014/03/dissertacao-2011-antonia-edna-belem-gomes.pdf>> Acesso em: 26 de nov. de 2017.

GOMES, Patrícia Alessandra Barros. **Política de formação continuada dos gestores escolares: implicações na gestão das escolas públicas municipais de São Luís – MA**. (Mestrado em EDUCAÇÃO). UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís, 2015. Disponível em:< [file:///C:/Users/erida/Downloads/PATRÍCIA%20ALESSANDRA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/erida/Downloads/PATRÍCIA%20ALESSANDRA%20(2).pdf)> Acesso em: 03 de dez. de 2017.

GRIZENDE, Eliane de Paula. **Política de formação de gestores da secretaria de educação de Juiz de Fora em 2011**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. 2013. Disponível em:<<http://www.mestrado.caeduffj.net/wp-content/uploads/2017/08/ELIANE-GRIZENDE.pdf>>. Acesso em: 03 de dez. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização**. Educação e Sociedade, Campinas, vol.23, n. 80, setembro/ 2002, p.386-400. Disponível em:< http://escoladegestores.mec.gov.br/site/3-sala_fundamentos_direito_educacao/textos_links/alice_lopes.pdf> Acesso em: 11 de dez. 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LUCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2009. 25 p. Disponível em:< <https://www.slideshare.net/SilvanaVerciano1/dimensoes-da-gesto-escolar-e-suas-competencias-helosa-luck>> Acesso em: 01 de dez. de 2017.

_____. **Planejamento em orientação educacional**. 17. ed. Petrópolis. Vozes, 2008.

_____. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5 eds. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-27. Disponível em< <https://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9722/6417>> Acesso em: 01 de dez. de 2017.

_____. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações Quanto à Formação de Seus Gestores**. Em Aberto, Brasília/DF, v. 17, n. 72, fev. /jun., p. 11-33, 2000. Disponível em: <http://lms.ead1.com.br/upload/biblioteca/curso_4392/fron00lbi6.pdf>. ISSN: 2176-6673. Acesso em: 02 de dez. de 2017.

LYOTARD, J.F. **The Postmodern condition: a report on knowledge**,10. Manchester: Manchester University Press, 1984. Disponível em:< <https://www.investigatingtheterror.com/documents/files/>>

Lyotard%20The%20Postmodern%20Condition.pdf> Acesso em: 10 de dez. de 2017.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan. /abr.2006.

_____. MARCONDES, M.I.- **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan. /abr. 2009. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>> Acesso em: 10 de dez. de 2017.

MOINHOS, Diná Oliveira da Costa. **A representação Social de Formação Continuada para os Gestores da CDE2/SEDUC-AM e sua relação com a participação destes no PROGESTÃO.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2016. Disponível em:< file:///D:/Produções%20em%2015.03.2018/Dissertações%20do%20Artigo%20de%20Márcia/MOINHOS_2016.pdf>. Acesso em: 19 de nov. de 2017.

OLIVEIRA, Márcia Betânia de. **Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): O que significa ser diferenciado?** (Tese de Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 2016.

OLIVEIRA, Raimundo Correa de. **Formação de Gestores na CDE7 de Manaus: Realidade, Possibilidades e limites.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. 2016. Disponível em:< <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/10/RAIMUNDO-CORREA-DE-OLIVEIRA.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. de 2017.

RPGE– **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.20, n.03, p. 444-462, 2016 ISSN: 1519-9029 DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9722> 462

PARO, Vítor Henrique. **Situação e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição.** Revista brasileira de administração da educação, Brasília, v. 12, n. 2, 2a. parte, p. 207-224. Jul./dez. 1996. Disponível em:< <http://www.vitorparo.com.br/trabalhos-publicados>> Acesso em: 20 de nov. de 2017.

SANTOS, Maria Socorro Farias dos. **Análise das Ações de Formação Continuada para os Gestores das Escolas Estaduais de Educação Profissional do Estado do Ceará.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2015. Disponível em:< <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/10/Disserta%C3%A7%C3%A3o-final2.pdf>> Acesso em: 10 de dez. de 2017.

SCOTT, Valentina de Souza Paes. **O processo de seleção e as ações de formação de gestores escolares da rede municipal de educação de Belo Horizonte frente aos desafios da gestão compartilhada.** Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2014. Disponível em:< <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/VALENTINA-DE-SOUZA-PAES-SCOTT.pdf>>. Acesso em: 12 de dez. de 2017.

SOUZA, Ana Carolina de; GOMES, Paula. **Abordagem do Ciclo de Políticas Segundo Stephen Ball. Departamento da Educação Rj**, Rio de Janeiro, p.01-07, ago. 2011. Disponível em:<http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU-Ana Carolina de Souza e Paula Gomes.pdf>. Acesso em: 08 de março de 2018.

SOUZA, Hernita Carmem Magalhães. **Análise das Ações de Formação de Gestores Escolares no Âmbito da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza– SEFOR 01.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2016. Disponível em:< <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/05/HERNITA-CARMEM-MAGALHAES-SOUZA.pdf>>. Acesso em: 03 de dez. de 2017.

TORRES, Jani. **A Formação Básica do Gestor Escolar enquanto membro do Processo Seletivo**

Interno da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro: O Caso da Regional Serrana II. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2015. Disponível em:< <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/10/JANI-TORRES.pdf>> Acesso em: 03 de dez. de 2017.

VIEIRA, Silvana Ribeiro Dias. **As ações de formação dos gestores dos centros estaduais de educação profissional do estado do Piauí: elementos para uma política de formação.** Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, 2014. Disponível em:< <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/SILVANA-RIBEIRO-DIAS-VIEIRA.pdf>>. Acesso em: 03 de dez. de 2017.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO: COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE LIBRAS

Graciele Alice Carvalho Adriano

FURB

Blumenau - Santa Catarina

Ana Clarisse Alencar Barbosa

UNIVALI

Itajaí – Santa Catarina

Mônica Maria Baruffi

FURB

Blumenau - Santa Catarina

Patrícia Cesário Pereira Offial

UNIVALI

Itajaí – Santa Catarina

RESUMO: O artigo apresenta as compreensões dos professores de libras sobre a formação docente para o desenvolvimento dos trabalhos educativos na escola, com alunos surdos. A educação bilíngue será oferecida no estado de Santa Catarina por professor bilíngue, professor de LIBRAS e intérprete educacional. Por meio da pesquisa, pretende-se investigar: a compreensão dos professores referente ao trabalho educativo desenvolvido no ensino de Libras. A pesquisa pretendeu investigar as compreensões dos professores em relação a: educação inclusiva, a profissão de professor e o ensino de Libras. Para o procedimento de análise optou-se pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Como sujeitos da pesquisa,

os docentes de libras, de uma escola da rede estadual de Santa Catarina, por meio de um questionário com comandos preenchidos de forma livre (VERGARA, 2006). As interpretações dos professores sobre o ensino de Libras apresentou dados, em que ambos os entrevistados consideraram a importância do ensino de Libras como condição favorável a comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Libras; Ensino.

ABSTRACT: The article presents the understanding of libra teachers about teacher education for the development of educational work at school with deaf students. Bilingual education will be offered in the state of Santa Catarina by bilingual teacher, LIBRAS teacher and educational interpreter. Through the research, we intend to investigate: the teachers' understanding of the educational work developed in the teaching of Libras. The research aimed to investigate the teachers' understandings regarding: inclusive education, the profession of teacher and the teaching of Pounds. For the analysis procedure we opted for Content Analysis (BARDIN, 2011). As subjects of the research, the teachers of pounds, from a school of the state network of Santa Catarina, through a questionnaire with commands filled in free form (VERGARA, 2006). The interpretations of

the teachers about the teaching of Libras presented data, in which both interviewees considered the importance of the teaching of Libras as a favorable condition for communication.

KEYWORD: Teacher training; Pounds; Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O profissional que atua na profissão de professor intérprete de Libras, segundo as Orientações para o Professor de Língua Brasileira de Sinais, emitido pela Fundação Catarinense de Educação Especial (AMARAL, 2011), contempla as ações do professor surdo ou ouvinte, com fluência em Libras comprovada por exame de proficiência, preferencialmente com formação de nível superior na área de educação. Atuam no desenvolvimento da comunidade escolar para aquisição e aprendizagem de Libras, necessitando conhecer as pesquisas, aspectos culturais, atividades sociais e educacionais das comunidades surdas.

O decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e estabelece nos artigos 4º, 5º e 6º sobre a formação do professor de Libras e instrutor de Libras. Mas precisamente, no artigo 4º aponta sobre a “formação de docentes para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua”. (BRASIL, 2005, s.p.). Nesse sentido, o documento preconiza o reconhecimento dos surdos enquanto comunidades linguísticas e sociais, garantindo os direitos dos surdos na sociedade e garantia de educação com qualidade.

No documento preconizado no estado de Santa Catarina pela Fundação Catarinense de Educação Especial quanto às orientações para a prática profissional dos intérpretes educacionais de Libras (AMPESSAN; PEREIRA; LUCHI, 2013), o oferecimento da educação bilíngue será oferecido por profissionais segundo suas especificidades: professor bilíngue (regente ou segundo professor), professor de LIBRAS (preferencialmente surdo) e intérprete educacional (substituindo a nomenclatura que era até então usada: professor-intérprete).

As variações dos cargos de professores que atuarão com Libras apresentam algumas especificidades distintas, como o ensino de Libras e em Libras são funções destinadas ao professor de Libras e do professor bilíngue. A responsabilidade no desenvolvimento de trabalhos sobre alfabetização e letramento, juntamente com outros conteúdos, serão de responsabilidade do professor bilíngue com formação pedagógica específica. Assim, o professor intérprete atua a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, realizando a tradução da língua oral do português para as Libras. Salientamos que no documento (AMPESSAN; PEREIRA; LUCHI, 2013), o professor regente da disciplina deverá se responsabilizar pelo processo de aprendizagem dos

conteúdos do estudante surdo, sendo que o professor intérprete fará somente a tradução e mediação dos discursos em Libras.

Nesse sentido, buscamos investigar a compreensão dos professores referente ao trabalho educativo desenvolvido com os alunos surdos. Como objetivos específicos pretendem-se:

- a) identificar o entendimento dos professores sobre a educação inclusiva;
- b) apreender os saberes necessários para o desenvolvimento da profissão de professor de Libras;
- c) analisar a atuação docente do professor intérprete e professor instrutor no ensino de Libras.

A pesquisa contou também com um questionário, no propósito de investigar as compreensões dos professores em relação a: educação inclusiva, a profissão de professor e o ensino de Libras.

2 | CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE: PROFISSÃO PROFESSOR.

A profissão de intérprete surgiu nas atividades voluntárias realizadas junto aos surdos, mais tarde por meio de discussões sociais envoltos aos trabalhos religiosos na década de 1980, houve a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. Outro fator que contribuiu na legalização da profissão foi o reconhecimento da língua de sinais nos diversos países. Desta forma, as instituições para garantir a acessibilidade da educação para todos, se obrigaram a contratar os profissionais intérpretes de língua de sinais, Libras no território nacional. (QUADROS, 2004).

Em 1988 aconteceu o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, organizado pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos). O evento contou com o objetivo de propiciar o intercâmbio entre os intérpretes do Brasil, incluindo a avaliação sobre a ética desse profissional. Nos anos de 1993 a 1994, ocorreram vários encontros estaduais no território nacional, e em 2002 foi homologada a lei federal nº 10^a36, de 24 de abril, que reconhece a língua brasileira de sinais como a língua oficial das comunidades surdas no Brasil. À promulgação da lei incidiu na abertura do mercado de trabalho para o profissional intérprete de Libras, influenciou o processo dos movimentos sociais surdos e o reconhecimento da profissão de intérprete. Subsequente ao ocorrido, outras leis que auxiliaram no processo de desenvolvimento da profissão de intérprete foram homologadas como a Lei 10.098/00 (Lei da acessibilidade); Lei 10.172/01 (Lei do Plano Nacional de Educação); Resolução MEC/CNE: 02/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) e a Portaria 3284/2003 que substituiu a Portaria 1679/99 (acessibilidade à Educação Superior). (QUADROS, 2004).

Quadros (2004) propõe que o desempenho da função de professor intérprete de Libras suscita por um profissional para desenvolver os processos cognitivo-linguístico,

onde apresentará intenções comunicativas específicas que utilizam de línguas diferentes. O intérprete será o responsável para realizar a tradução da interação comunicativa, influenciando a transmissão e interpretação do discurso. Cabe a esse profissional realizar as escolhas lexicais, estruturais, semânticas e pragmáticas em Libras, das informações reproduzidas oralmente.

O professor intérprete não pode ser qualquer pessoa que deseje realizar a tradução, mas o profissional que domine a língua de sinais e também a língua falada no país, com qualificação comprovada no território. Para realizar a interpretação da língua falada para Libras, o professor precisa ter a clareza em seguir alguns preceitos inerentes a sua profissão como a confiabilidade e o sigilo profissional das conversas que interpretará para Libras, da imparcialidade e neutralidade, isentando a interpretação de opiniões próprias. Na descrição quando garante certos limites no envolvimento pessoal durante sua atuação, demonstrados no distanciamento profissional. Principalmente na fidelidade da interpretação quando ao discurso emitido, que precisa ser interpretado corretamente para Libras, ou de Libras para a língua falada. (QUADROS, 2004).

A FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos organizou o Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes, que aborda sobre questões quanto ao código de ética do profissional intérprete. Segundo o documento (QUADROS, 2004, p. 31), “[...] o intérprete está para intermediar um processo interativo que envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas. Nestas interações, o intérprete tem a responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações. Assim, ética deve estar na essência desse profissional”. Com base no documento, observa-se uma intensa atenção a questão relacionadas a ética do profissional que atuará como intérprete de Libras, conseqüentemente também aferido ao professor intérprete de Libras.

O documento de regulamenta as “Orientações para o Professor de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS”, (AMARAL, 2011) e orienta as ações desenvolvidas no ensino regular estadual de Santa Catarina, aponta como funções o professor de LIBRAS e o instrutor de LIBRAS. Quadros (2004) infere sobre a atuação das políticas públicas voltadas para a educação de alunos surdos, priorizando a garantia de acesso e permanência nas escolas regulares de ensino. Com um atendimento que apresente condições de acesso a escola próxima a sua residência, com o ensino em Libras ou acompanhamento de um profissional intérprete de Libras.

O professor intérprete como mediador das relações entre os professores e a turma, com o aluno surdo, ou seja, realizará a interpretação das explicações do professor regente e especialista na área de conhecimento e das falas dos colegas da turma. Desta forma, o professor intérprete se encontra isento da responsabilidade docente do processo de ensino e aprendizagem referente aos conteúdos em relação ao aluno surdo, ficando a encargo do professor de área as dúvidas conceituais quanto o assunto. Ao professor intérprete o trabalho docente consiste em interpretar corretamente, utilizando da ética e fidelidade, na tradução do português falado para

Libras, e da comunicação em Libras do aluno surdo para o português, sobre as práticas educativas desenvolvidas em sala de aula.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada numa escola que compõe a rede estadual de ensino de Santa Catarina, e oferta o Ensino Fundamental e Ensino Médio, em três turnos de funcionamento. No espaço escolar há o atendimento educacional especializado, organizado com a contratação de segundas professoras e atendimento do SAEDE - Serviço de Atendimento Educacional Especializado para o atendimento aos alunos com deficiências múltiplas, físicas e intelectuais, e com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Ainda conta com a contratação de professor intérprete de Libras e professor instrutor de Libras para o acompanhamento de alunos surdos.

Os dados foram coletados por intermédio de questionário com comandos que deveriam ser completados, entregue a professora intérprete de Libras. Ao professor instrutor de Libras, seguindo sua solicitação, o questionário foi respondido em Libras e traduzido pela professora intérprete, registrado pela câmera do notebook, substituído por entrevista aberta em Libras. Este tipo de instrumento utilizado em pesquisas qualitativas apresenta como finalidade “[...] a obtenção de dados por meio dos quais os sujeitos da pesquisa são estimulados a criar uma resposta para o tema sob investigação, na forma de histórias, relatos ou imagens” (VERGARA, 2006, p. 229). Os questionários foram respondidos a partir do consentimento prévio dos docentes, que aceitaram em contribuir com o estudo da investigação.

Para o procedimento de análise optou-se pela Análise do Conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 15) como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. O questionário, entregue aos docentes permitiu a escrita espontânea a partir de questões comandos, cujas respostas foram trianguladas e resultaram nas análises. O pensamento dos participantes, apresentou definições, posicionamentos e compreensões em relação à educação inclusiva, a profissão de professor e o ensino de Libras.

3.1 Compreensões sobre a educação inclusiva nas escolas.

Assim, as respostas dos professores intérprete e o instrutor em relação à educação inclusiva expressaram diferentes compreensões. A professora intérprete percebe a inclusão como um *“direito que todos tem de frequentar uma escola pública e de qualidade, e ter suas necessidades específicas de aprendizagem atendidas pela instituição. [...] significa também respeito, igualdade”*. Para a professora intérprete a inclusão apresenta um conceito amplo, voltado para a Educação considerando como um direito garantido por lei. A Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO DE

SALAMANCA, 1994, s. p.) preconiza sobre,

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

[...]

sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,

aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

O documento (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) ainda discorre sobre o princípio fundamental da escola inclusiva relacionada ao fato de que todas as crianças necessitam aprender juntas, reconhecendo suas diferentes necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade. Enfatizam sobre a organização de currículos apropriados, reorganizações nos espaços escolares, como nas estratégias de ensino, recursos e nas parcerias com a comunidade.

A LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), quando infere sobre os princípios da educação nacional, aponta sobre o desenvolvimento do aluno para o exercício da cidadania e qualificação ao trabalho. Apresenta ainda os princípios quanto a oferta do ensino e enfatiza no artigo 2, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, s.p.). Reforça a garantia do atendimento educacional no capítulo V intitulado Educação Especial, assinalando que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, s. p.). Nesse sentido, a legislação assegura garantias de acesso e permanência a educação de qualidade, a matrícula de todos nas escolas regulares de ensino, salvo quando a situação particular de um determinado aluno para seu bem próprio necessitar de matrícula em escolas ou serviços especializados.

O professor instrutor em respeito à inclusão ponderou sobre *“ajuda aos surdos. [...] entender os sinais, o português, os nomes. [...] ensinar o português com a Libras. [...] na sociedade que a gente vive precisa mais do português”*. Desta forma, percebe-se que para o professor instrutor a inclusão ocorre quando o aluno surdo aprende a Libras e o português, para conseguir se inserir numa sociedade onde aceita como primeira língua o português. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 17),

Letramento nas crianças surdas enquanto processo faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na sua forma escrita com as suas funções sociais representadas no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, caracteriza-se aqui o

O contexto bilíngue do aluno surdo ocorre de forma simultânea do uso da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, e as representações sobre o uso das línguas na escola e sociedade, no entendimento dos surdos, são refletidas dentro da concepção surda. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Ströbel (2007, p. 34) afirma que a “[...] representação “surda” tem procurado abrir um espaço igualitário para o povo surdo, procurando respeitar suas identidades e sua legitimação como grupo com diferencial linguístico e cultural”. Dessa maneira, compreende-se a associação do conceito de inclusão a aprendizagem da língua de sinais e da língua portuguesa pelo professor instrutor de Libras, também surdo e pertencente à comunidade surda.

3.2 Entendimentos sobre a profissão de professor

Outra solicitação apresentada nos instrumentos de coleta de dados refere-se aos entendimentos de alguns aspectos relacionados à profissão de professor. Nesse contexto, houve perguntas que solicitaram entendimentos quanto às aspectos sobre ao trabalho pedagógico, conhecimentos inerentes à função de professor e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. A professora intérprete relaciona o trabalho pedagógico com a vontade em aprimorar seu desempenho profissional e pessoal. Inferiu que “[...] *melhorar cada vez mais como profissional e também como ser humano. [...] a cultura surda, o surdo me impressiona a cada dia*”.

O relato da professora intérprete reporta as palavras de Nóvoa (2009, P. 29-30, grifos do autor) “[...] numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*”. Sobretudo, na construção de identidade do professor que passa a ser construída no exercício de sua profissão, na relação que se estabelece entre as dimensões pessoal e profissional do indivíduo. Nóvoa (2009) aponta como um dos elementos necessários para o desenvolvimento de um “bom professor” o compromisso social, que seria no sentido de se comprometer com os princípios, valores, inclusão social, diversidade cultural e outros aspectos que envolvem o relacionamento do professor com a comunidade.

Para o professor instrutor de Libras o trabalho pedagógico se encontra intrínseco a questão de ajudar os surdos a se desenvolverem, para uma favorável inclusão social. Aponta que “[...] *pegou a vaga para ajudar os surdos. [...] tinha a mesma dificuldade que ele (aluno surdo) tinha no passado. Precisa ajudar ele (aluno surdo) a se incluir na sociedade. [...] a ser uma pessoa melhor*”. Nesse sentido, Reis (2007, p. 91) afirma que,

A cultura surda permite fazer emergir a identidade; permite vincular valores para se construir, ou seja, adquirir língua de sinais; permite identificar os valores surdos. A importância da identificação é que ela nos faz entender as diversas posições assumidas pelo sujeito para se identificar aos outros para valorizar o seu ser. A partir daí, o sujeito surdo inicia a produção cultural.

Reis (2007) aponta que para um processo de identificação, na presença do

professor surdo enquanto condição de modelo ou de semelhante para o aluno surdo. Como alguém que pode ser considerado com determinadas características que expressam a identificação entre os pares. Um alguém que participa da mesma cultura, dos entendimentos de ser e estar na sociedade em uma determinada situação, a de surdo.

Em relação às dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho educativo, a professora intérprete citou a questão da inclusão que ainda necessita ser esclarecida, principalmente para alguns professores de áreas do conhecimento. Pontuou também sobre a necessidade do conhecimento da língua de Libras, principalmente no aperfeiçoamento da habilidade de tradução tanto de Libras para o português, quanto do português para Libras, na ampliação do aprendizado dos sinais. Deixou claro em sua resposta a ausência de alguns sinais na tradução das explicações de conceitos dos professores, mais precisamente nas disciplinas de física, química, biologia e filosofia. Sua escrita expressa que *“[...] ausência de muitos termos que ainda não possui sinais equivalentes na LIBRAS. [...] isso ocorre muito nas disciplinas de física, química, biologia e filosofia. [...] alguns professores não aceitam que aluno surdo faça parte do ensino regular com os outros alunos. Tais professores demonstram preconceito e desrespeito com este aluno”*.

Dessa forma, Quadros e Karnopp (2004) apontam sobre a carência de determinados conceitos científicos em Libras por professores intérpretes e alunos, interferindo na construção do conhecimento sobre um assunto pelo aluno surdo. A Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s. p.) afirma,

O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas.

Nesse contexto, tanto a necessidade de se desenvolver novos sinais essenciais para a continuação do processo de aprendizagem com qualidade de ensino, quanto a inclusão como uma concepção interiorizada da percepção de igualdade, quando se afirma que todos possuem os mesmos direitos. A Constituição de 1988 (BRASIL, 2010) preconiza no artigo 5º quanto à igualdade perante a lei, isento de qualquer distinção em relação a todos os cidadãos que habitam no território nacional.

A resposta da professora intérprete em relação ao posicionamento dos professores quanto à inclusão, remete a um tempo histórico de segregação, onde os alunos frequentavam escolas especiais. Tempos que foram superados com o preceito da inclusão, a partir da Declaração de Salamanca (1994), que preconiza as matrículas de todos na escola regular, mais precisamente na *“[...] desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais”*. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s. p.). Desse modo, incita a necessidade de se reconstruir

valores que foram organizados em tempos passados e não conferem com o ideal da sociedade atual.

O professor instrutor apresentou como dificuldades a língua portuguesa e o convívio social, que infere uma língua falada e escrita o que dificulta a comunicação do surdo. Apontou as seguintes considerações; *“Problema português, visual, pessoas. Tem que se esforçar, ter coragem, pedir ajuda, trocar. [...] a vida é triste”*. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), a lei 10.436 de 2002 preconiza o estatuto linguístico da língua de sinais declarando que não pode ser substituída pelo português. Afirmando ainda que,

A recomendação atual do MEC/SEESP é de que, em função da língua portuguesa ser, pela Constituição Federal, a língua oficial do Brasil, portanto língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso dessa língua obrigatório nas relações sociais, culturais, econômicas (mercado nacional), jurídicas e nas instituições de ensino. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 17).

O ensino da língua portuguesa como segunda língua para os surdos se faz necessário para que possa exercer o direito a cidadania no seu território nacional. O decreto 5.626 de 2005 reafirma assegurando o direito ao acesso da educação por meio da língua de sinais com o aprendizado da língua portuguesa enquanto segunda língua. Portanto, o professor instrutor apresenta em seu relato um sofrimento em relação ao convívio numa sociedade, que defende exclusivamente o uso da língua portuguesa para estabelecer as relações sociais.

3.3 Intepretações dos professores sobre o ensino de Libras

O próximo elemento de análise consiste nas interpretações quanto ao ensino de Libras no entendimento da professora intérprete e do professor instrutor. Ambos os entrevistados consideraram a importância do ensino de Libras como condição favorável a comunicação. A professora intérprete apontou que *“[...] é vital tanto para surdos, como para ouvintes no ambiente escolar, afinal, isto é inclusão, você se adaptar ao seu colega, ajudá-lo”*. E o professor instrutor afirmou; *“[...] Importante, mas professor para entender o aluno dele, até a comunicação. Não tem comunicação o aluno vai ficar. [...] precisa entender a Libras, ao menos o básico. [...] fazendo um curso de Libras”*.

Nas respostas apresentadas sobre o ensino de Libras, o professor instrutor pontuou ainda sobre a necessidade do professor das áreas do conhecimento aprender os sinais básicos de Libras. A solicitação deixa explícita a preocupação da comunicação com o aluno surdo, também inferido pela professora intérprete, quando afirma que a inclusão somente ocorre quando ambas as partes decidem se aceitar. Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que a educação bilíngue significa a presença de pelo menos duas línguas no contexto escolar, e as formas como serão ofertadas devem ser decididas por meio de ações político-pedagógicas. Prosseguem assinalando,

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar,

além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 18).

Por esses termos se teria uma escola inclusiva onde todos teriam igualdade de aprendizados e saberes, incluindo a Libras para os ouvintes que convivem na sociedade, desconhecendo as relações que estabelecerão futuramente. A Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s. p.) lembra que “as escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos”. Contudo, para que a escola se torne inclusiva todos os professores e funcionários precisariam aprender Libras, como uma segunda língua que pertence ao território nacional, ao menos como afirma o professor instrutor, em fazerem um curso básico de Libras.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou investigar o processo da escolha e formação docente dos professores que atuam na escola, com o estudante surdo. Para tanto contou com a entrega do questionário para os docentes, a fim de investigar suas compreensões em relação à educação inclusiva, a profissão de professor e o ensino de Libras.

Em relação às compreensões dos professores quanto à educação inclusiva nas escolas, a professora intérprete a inclusão apresenta um conceito amplo, voltado para a Educação considerando como um direito garantido por lei. O professor instrutor de Libras associa o conceito de inclusão à aprendizagem da língua de sinais e da língua portuguesa.

Sobre os entendimentos da profissão e professor, a resposta da professora intérprete referente ao posicionamento dos professores quanto à inclusão, remete a um tempo histórico de segregação, onde os alunos frequentavam escolas especiais. Enquanto que o professor instrutor apresenta em seu relato um sofrimento em relação ao convívio numa sociedade, que defende exclusivamente o uso da língua portuguesa para estabelecer as relações sociais.

Por fim, as interpretações dos professores sobre o ensino de Libras apresentou dados, em que ambos os entrevistados consideraram a importância do ensino de Libras como condição favorável a comunicação. Contudo, as palavras do professor instrutor evidenciaram a importância do aprendizado da língua portuguesa para os surdos, como forma de interação social. Por esses termos se teria uma escola inclusiva onde todos teriam igualdade de aprendizados e saberes, a partir do momento que a Libras estivesse inclusa no currículo para os ouvintes, para que conseguissem aprender outra língua nacional.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, P. **Orientações para o Professor de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. São José: FCEE, 2011.
- AMPESSAN, J. P.; PEREIRA, J. S.; LUCHI, G. M. (Org.). **Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional**. Florianópolis: DIOESC, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: ago. 2017.
- BRASIL, Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: nov. 2017.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: nov. 2017.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- QUADROS, R. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004.
- _____, KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- _____, SCHMIEDT, Magali L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.
- REIS, F. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- STRÖBEL, K. L. Histórias dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

FORMAÇÃO EM CONTEXTO COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DA OFERTA EDUCATIVA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosemeri Henn

DEP/Universidade de Aveiro

Aveiro - Portugal

Marlene da Rocha Migueis

DEP/Universidade de Aveiro

Aveiro - Portugal

RESUMO: A partir do trabalho desenvolvido com um grupo de 12 professoras de Educação Infantil, em uma escola do Rio Grande do Sul, Brasil, verificou-se uma tendência para um olhar evasivo sobre a prática e sobre a sua relação com o desenvolvimento do bem estar e da implicação da criança. No âmbito de um doutoramento, procurou-se articular por meio da formação em contexto, a reflexão sobre a oferta educativa e sobre o bem estar e a implicação das crianças, tendo como suporte teórico o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC). A metodologia de formação caracterizou-se pela realização de reuniões semanais de reflexão sobre as práticas e sobre o Sistema de Acompanhamento das Crianças, direcionando-se o trabalho para a atenção às potencialidades da criança e à melhoria da oferta educativa. A análise dos resultados parece mostrar que a dinâmica de formação em contexto favorece a tomada de consciência sobre a importância de uma oferta educativa diversificada e de qualidade no desenvolvimento do bem-estar

e da implicação da criança, bem como, no desenvolvimento de uma atitude crítica sobre o papel do professor na melhoria dessa oferta.

PALAVRAS-CHAVE: Formação em contexto. Oferta educativa. Bem-estar. Implicação.

ABSTRACT: This paper has been developed based on a work carried out with a group of 12 teachers of Early Childhood Education in a local school, in Rio Grande do Sul, Brazil. There was found a tendency for an evasive look at the practice and its relation to the development of well-being and of the involvement of the children. Within the scope of a PhD, it was sought to articulate, through training in context, the reflection on the educational offer and on the well-being and the implication of the children, having as theoretical support the Children Follow-up System (SAC). The training methodology was characterized by weekly reflection sessions on practices and on the actual Child Follow-up System, focusing the work on attention to the child's potential and improving the educational offer. The analysis of the results seems to show that the dynamics of in-context training promotes awareness of the importance of a diversified and quality educational offer in the development of the child's well-being and involvement, as well as in the development of a critical attitude about the teacher's role in improving this offer.

KEYWORDS: Contextual training. Educational

offer. Well-being. Implication.

1 | COMO TUDO INICIOU...

Este trabalho decorreu da necessidade de desenvolver uma formação contínua em contexto com um grupo de professoras de Educação Infantil, em uma instituição localizada no sul do Brasil. O facto de que, até então, o que se vivenciava nessa instituição eram reuniões “pedagógicas” de planejamento que se restringiam a datas cíclicas e comemorativas e que as práticas relacionadas à oferta educativa eram distantes da noção de bem-estar e de implicação da criança, tendencialmente pouco construtivas e arraigadas num ensino tradicional, evidenciou a necessidade de uma reflexão sistemática sobre a prática. Procurou-se, no âmbito de uma pesquisa de doutoramento, investigar sobre a formação em contexto como estratégia para a melhoria da oferta educativa e sua articulação com o bem-estar e a implicação da criança.

Adinâmica de formação contínua em contexto teve como suporte a implementação e a reflexão sobre o instrumento SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças.

2 | FORMAÇÃO CONTÍNUA EM CONTEXTO

No Brasil, a formação do professor tem estado em evidência, tanto na sociedade em geral como na própria classe do professorado, existindo uma demanda tanto na procura por formação como na oferta. Isto causa a proliferação de seminários, congressos, conferências e publicações sobre diferentes temáticas envolvendo a educação, cujo intuito, a princípio, é melhorar a formação do profissional. Essa formação, geralmente, não têm em conta os contextos de prática e inserem-se no paradigma da racionalidade técnica, não tendo a formação contínua em contexto como pressuposto de base.

Segundo Nóvoa (1992), não podemos entender a formação contínua como algo construído através do acúmulo de cursos, conhecimentos e técnicas, mas como algo que deve “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos” (NÓVOA, 1992, p. 27), de forma a possibilitar a superação do ato mecânico e linear entre a teoria e a prática, substituindo, assim, o modelo da racionalidade técnica (NÓVOA, 1999). Os programas de formação contínua, além de procurarem desenvolver competências técnicas, devem valorizar as dimensões da prática profissional que envolvem as particularidades de cada pessoa e as referências de práticas instituídas que são partilhadas no trabalho (LIMA, 2002). Também nesta perspectiva, Garcia (1999) afirma que a formação profissional docente implica a formação tanto inicial como contínua em serviço, a qual é construída ao longo da carreira, ou seja, uma formação integrada à ação, que tenha em conta a reflexão sobre a prática e que promova progressivas melhorias, mudanças e transformações na

ação pedagógica. Isto exige a necessidade de uma interconexão “entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo de formação permanente de professores” (GARCIA, 1992, p.55), com o objetivo de superar as lacunas, prospectar e construir novos conhecimentos que promovam mudança nas práticas de ensino através da reflexão e da análise sobre o processo de ensino aprendizagem e sobre a própria prática.

A formação contínua não deve ser simplesmente uma formação esporádica, sem continuidade ou convencional e teórica, mas deve procurar corresponder às necessidades advindas dos próprios professores e do contexto em que os mesmos atuam, alicerçadas em cursos que geram mudanças na qualidade da prática. Com base nessa compreensão, Gadotti (2005, p.17) afirma que a formação contínua “deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas”. Assim, deve-se assegurar uma oferta diferenciada na formação contínua em contexto, que “corresponda na medida do possível às solicitações dos professores em matéria de conhecimento, destrezas ou atitudes” (GARCIA, 1992, p.67).

A formação contínua em contexto, só se configura como tal, se houver a desacomodação dos professores, os quais necessitam sair da zona de conforto (zona real) e trabalhar na zona proximal, desenvolvendo atitudes, valores e capacidade de trabalho colaborativo que levam a uma (re)construção constante dos saberes. Essa dimensão da formação em contexto permite a reorganização do pensamento e do conhecimento, estabelece a relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, (GADOTTI, 2005; NÓVOA, 1992, 1999).

A reflexão desencadeada pelo diálogo e pelas interrogações que surgem no próprio local de trabalho, correspondentes às necessidades do grupo, evidenciam a importância do outro na aprendizagem, pois “quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro” (IMBERNÓN, 2000, p.78). Ocorre, então, uma partilha do conhecimento que corresponde às expectativas do próprio grupo e voltada para auxiliar e melhorar a prática, reconhecendo-se a troca de experiências entre os pares como algo importante (LIMA, 2002) e que possibilita a reorganização do pensamento e da aprendizagem.

No âmbito da educação, a formação contínua em contexto deve centrar-se na instituição educacional, sendo este o local que, segundo Barroso (2003), tem o objetivo de “identificar os problemas, construir soluções e definir projetos” (BARROSO, 2003, p. 57). A formação centrada na realidade da escola desafia o professor a construir a sua aprendizagem, a aprender a sua profissão (CANÁRIO, 1998), já que é na escola, o “lugar onde se aprende a ser professor” (CANÁRIO, 1997, p.9). Assim, “é no contexto do trabalho do professor que se deve investir, instituindo uma dinâmica formativa visando a escola como um todo” (ALMEIDA, 2013, p.12).

3 | OFERTA EDUCATIVA – BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO DAS CRIANÇAS

A qualidade na Educação Infantil deve ser direcionada para o próprio contexto, no qual todas as crianças possam experienciar níveis de bem-estar elevados e com atividades nas quais todas as áreas de desenvolvimento deverão estar representadas (LAEVERS, 2005).

Laevers (2004), ao desenvolver a perspectiva da educação experiencial, identificou indicadores de qualidade que se centram no processo vivenciado pela criança e que consideram dois aspectos: o contexto (meios – como fazer) e o resultado (objetos, porquê fazer). É aqui que se encontram as dimensões de bem-estar emocional e implicação, que fornecem elementos capazes de avaliar a qualidade de qualquer ambiente educacional. Conforme Laevers (2005, p.4), “the most economic and conclusive way to assess the quality of any educational setting (from the pre-school level to adult education) is to focus on two dimensions: the degree of ‘emotional well-being’ and the level of ‘involvement’”.

O bem-estar emocional é um estado interior expressado por sentimentos de satisfação e prazer, sendo este momento marcado com energia e vitalidade, onde a criança está aberta a todo contexto que a circunda. Os indicadores de bem-estar emocional são abertura e receptividade ao contexto; flexibilidade frente a situações novas; autoconfiança e autoestima; assertividade; vitalidade; tranquilidade; alegria; e ligação consigo próprio. Níveis elevados nestes indicadores representam bem-estar emocional e satisfação das necessidades no âmbito físico, social e afetivo. (LAEVERS, VANDENBUSSCHE, KOG, & DEPONDT, 1997; LAEVERS, 2004; 2011).

O nível de implicação é definido por Laevers (OLIVEIRA-FORMOSINHO & ARAÚJO, 2004; LAEVERS, 2004; 2005) como uma qualidade da atividade e não se traduz em um processo linear. Os indicadores são concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; expressão verbal; e satisfação. Auxiliam na operacionalização que vai de nenhuma atividade até um conjunto intensivo de experiências. Assim, a dimensão da implicação está ligada ao ambiente desafiador criado pelo adulto para o desenvolvimento da criança (LAEVERS, 2004; 2011; OLIVEIRA-FORMOSINHO & ARAÚJO, 2004), ou seja, à oferta educativa.

Através dos níveis do bem-estar emocional e implicação, o professor tem em suas mãos parâmetros para poder melhorar a qualidade do seu trabalho e da oferta educativa, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Para uma oferta educativa de qualidade se faz necessário o planejamento e o replanejamento, o rever o trabalho e reorganizá-lo, reformulá-lo, desenvolvendo-o através da análise e da reflexão crítica sobre o próprio trabalho, com base na perspectiva e necessidades das crianças. Trata-se de uma atitude profissional que tem como objetivo a criação de um ambiente estimulador, convidativo, pensado e voltado para a criança. Portanto, quando falamos em oferta educativa de qualidade, reportamo-

nos ao planejamento feito com afinco, onde ocorre a reflexão-ação-reflexão sobre as atividades desenvolvidas, como foram executadas e recebidas pelas crianças e reavaliar se o objetivo foi alcançado, direcionando a análise para um replanejamento. Este movimento na ação docente deve ser um ato de constante desafio para o professor. A oferta educativa deve ter em conta a zona de desenvolvimento proximal da criança, ampliar o seu conhecimento, fornecer diferentes atividades que sejam importantes para a vida da criança, sendo um processo de aprendizagem que alcance níveis de implicação sempre mais elevados. (VYGOTSKY, 1988; OLIVEIRA, 2006).

Nesta perspectiva, identificamos o SAC – Sistema de Acompanhamento das Crianças, como um instrumento que tem como objetivo apoiar o professor na prática pedagógica, facilitando “a relação entre as práticas de observação, avaliação e edificação curricular” (PORTUGAL, 2012, p.599) condições para a melhoria da oferta educativa.

Através do SAC o professor faz uma auto-avaliação de suas ofertas para as crianças, podendo através desta ferramenta, inserir mudanças no seu próprio planejamento, identificando problemas e soluções, procurando encontrar uma maior qualidade, tanto no desenvolvimento curricular quanto no profissional.

O SAC é uma proposta de Avaliação do Desenvolvimento da criança – guiado pelo referencial teórico da educação experiencial e pelos princípios socioconstrutivistas (PORTUGAL & LAEVERS, 2010; LAEVERS, 2005). A educação ocorre através da interação e o papel do professor é atuar na zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA, 2006). Para tanto, a utilização do SAC auxilia o professor na planificação, na “organização do contexto, na concepção de experiências a disponibilizar à criança” (PORTUGAL, 2013, p.241), através da proposta de organização em áreas que configuram o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

4 | CAMINHOS PERCORRIDOS NO DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO

A pesquisa desenvolveu-se no âmbito da Educação de Infância, numa escola particular, localizada no sul do Brasil, no estado do Rio Grande do Sul. Procurou-se desenvolver uma formação contínua em contexto, analisando as narrativas das professoras sobre a oferta educativa, decorrentes da reflexão sobre o SAC e sobre as práticas educativas desenvolvidas na instituição. Cumpre lembrar que a formação contínua sustentou-se no estudo feito com o Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC, alicerçado na educação experiencial e nos princípios socioconstrutivistas. (LAEVERS, 2005; PORTUGAL & LAEVERS, 2010; PORTUGAL, 2013).

Definiram-se como objetivos:

- Analisar se uma dinâmica de formação contínua em contexto promove a melhoria da oferta educativa;
- Identificar contributos no desenvolvimento de uma prática voltada para ofertas educativas tendo em vista o bem-estar e a implicação da criança, atra-

O presente estudo insere-se numa metodologia qualitativa interpretativa-descritiva e enquadra-se no estudo de caso único (STAKE, 2012), na medida em que se centra no acompanhamento e descrição profunda sobre um caso – o grupo de trabalho e suas dinâmicas. Cumpre lembrar que no estudo de caso, ocorre um maior interesse do investigador pelo processo do que pelo resultado ou produto. O grupo é constituído por 12 professoras de educação infantil e pela coordenadora, que participaram da formação contínua em contexto. As participantes foram codificadas de P1 a P12 de modo a serem respeitadas as questões éticas e de confidencialidade das mesmas.

A participação da investigadora no processo foi constante e os dados coletados foram de cunho descritivo, resultante de encontros quinzenais com o grupo de professoras, somando um total de 38 sessões de 60 minutos, durante dois anos letivos. Assim, o corpus do trabalho constituiu-se pela transcrição das reuniões quinzenais, gravadas em vídeo, e pelas reflexões escritas realizadas pelas professoras e pelas notas de campo da investigadora.

A análise dos dados foi feita com recurso ao software de análise qualitativa WebQDA, com a definição de categorias de análise.

4.1 Resultados

A dinâmica de formação contínua em contexto desencadeou mudanças nas reuniões pedagógicas. Estas deixaram de ser unicamente reuniões de planeamento de atividades e assumiram um cunho pedagógico, com estudo teórico, troca de ideias, compartilhamentos, conforme o relato das professoras:

Se a gente falava ano passado “toda a segunda tem reunião pedagógica”, nossas reuniões não eram pedagógicas, estão sendo agora, que a gente está refletindo sobre o que a gente faz (REFLEXÃO ORAL, P6).

[...] a gente cresceu muito, a gente evoluiu muito como grupo, não ficou só aquelas “fococas”, perdão, “fococas” de aluno na reunião, mas sim a gente foi pra uma teoria, a gente conseguiu discutir assuntos [...] a gente se comprometeu mais, até pra mostrar pras colegas, pra comentar com elas, pra discutir no grupo (REFLEXÃO ORAL, P1).

No que diz respeito à categoria Oferta Educativa, analisando a dinâmica de formação contínua em contexto, identicou-se o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva tanto sobre as práticas individuais como as do grupo (práticas dos colegas) e sobre o bem-estar e a implicação das crianças perante a oferta educativa. Observou-se uma valorização da partilha de experiências, do compartilhamento e da reflexão sobre como fazer e o que fazer para melhorar a prática, bem como, uma atitude questionadora sobre a própria prática, ou seja, o (re)configuramento das práticas, gerando planeamentos e atividades diferenciadas, enriquecedoras do espaço educativo como podemos observar nos excertos seguintes:

Eu acho todas as nossas atividades diferentes, eu vejo que o nosso trabalho em sala de aula teve mais significado, o porquê de eu estar fazendo isto (REFLEXÃO ESCRITA, P7).

Nesse estudo aprendemos a nos [...] posicionar melhor, ter mais atenção, procurando atividades diferenciadas (REFLEXÃO ESCRITA, P9).

Na minha prática com certeza houve mudanças, pois, meu olhar está mais atento às necessidades dos educandos. Ver e explorar as possibilidades e utilidades que cada ser, de cada objeto, descobrir de onde vem, para que serve... Posso dizer que este estudo veio ao encontro das minhas convicções, educar pelos sentidos, pelas descobertas, pelo fazer, o experimentar, o vivenciar e o brincar sempre. (REFLEXÃO ESCRITA, P2).

Os professoras tomaram consciência da importância do brincar na Educação Infantil, e do seu papel na promoção de situações que desencadeiam o brincar e a aprendizagem da criança:

[...] Hoje eu brinquei[...] e vou fazer uma outra brincadeira, vou mudar, na verdade. Só que como muda utilizando o lúdico (REFLEXÃO ORAL, P3).

Porque às vezes a gente vai puxar, puxar, puxar e deixar o brincar de lado. Isso tem que cuidar bastante (REFLEXÃO ORAL, P9).

O desenvolvimento e aprendizagem nessa fase se dá basicamente por meio da ação, da interação com colegas e adultos, da brincadeira, da imaginação, do faz de conta (REFLEXÃO ESCRITA, P8).

Não é nesta idade que eles tem que aprender a ler. Eles ainda são crianças, tem que brincar (REFLEXÃO ORAL, P10).

Novamente tive a certeza da importância do brincar com materiais simples, no desenvolvimento da criatividade, ver o brilho nos olhos me deixa muito feliz (REFLEXÃO ESCRITA, P2).

Observaram-se, também, alguns contributos da reflexão sobre o SAC no desenvolvimento da prática voltada para a oferta educativa, gerando uma melhoria na qualidade das práticas pedagógicas, segundo alguns excertos:

Nossa prática vem mudando constantemente, o que nos faz sentirnos melhores enquanto pessoas e também como profissionais. Concluimos por tanto que o SAC, nos faz avaliar nossa pratica diária, nos desestabiliza profissionalmente o que nos torna mais pesquisadores e questionadores de nossa prática (REFLEXÃO ESCRITA, P2).

As nossas práticas mudaram, sim, a gente está pensando mais coisas de fazer com a criança, de brincar com a criança (REFLEXÃO ORAL, P8).

O SAC mexeu com a nossa comunidade, abriu nossa mente em busca de organização de espaço e de planejamento. Em minha opinião o SAC foi um meio de estudos com muita abrangência aperfeiçoando nossos conhecimentos, e a maneira de aplicar nosso planejamento para as crianças(REFLEXÃO ESCRITA, P9).

Os estudos realizados e o SAC me respaldaram teoricamente para muitas coisas que faziam parte da prática. E, me levou a perder o medo de estruturar a sala em

espaços de ação. Sempre tinha muita vontade, mas, minha formação tradicional não me permitia, pois, tinha receio de perder o “domínio” de turma (REFLEXÃO ESCRITA, P3).

Mudei totalmente minha sala, a partir do SAC, fiz várias áreas de livre iniciativa (REFLEXÃO ESCRITA, P 10).

A análise das narrativas das professoras sobre a oferta educativa e sobre as experiências relativas à formação contínua em contexto indica influência destas na organização dos espaços, como se observa no depoimento:

Eu vou projetar a minha sala. Agora eu estou percebendo que isto precisa... na sala só há uma “área” de brincar, onde estão todos os brinquedos, não são divididos (REFLEXÃO ORAL, P8).

Tentei organizar espaços diferenciados para brincar, e realizar as atividades por mim propostas, e também tentei ouvir mais o que eles tinham para me dizer, realizando as atividades com mais tempo e explorando o que estava sendo feito, com qualidade e não quantidade de atividades realizadas (REFLEXÃO ESCRITA, P5).

O espaço para iniciativa: a turma escolhe nos momentos livres o que quer brincar e os brinquedos estão bem acessíveis, materiais reciclados são ofertados para criatividade e imaginação, com ajuda da P2, que está sempre cheia dos materiais reciclados”. (REFLEXÃO ORAL, P12)

Então aspectos positivos, “novas atividades mais lúdicas criativas”, que eu tenho tentado desenvolver. Acho que depois de tudo isto que a gente fala, uma dando ideia pra outra. Então estou pegando muito a ideia da P2, acho a P2 muito criativa nas atividades dela. Eu tenho tentado fazer algumas coisas relacionadas a isto. “Novas distribuição de brinquedos e espaços” (REFLEXÃO ESCRITA, P10).

Penso a sala de aula diferente, diversificando os brinquedos, fazendo troca de ambientes, reestruturando a minha sala mesmo pequena, com cantinhos para brincadeiras(REFLEXÃO ESCRITA, P7).

Identificou-se, também, o reconhecimento da importância de se oferecer novidades, sair da “mesmice”, buscar materiais alternativos e desafiadores para a criança, conforme excertos abaixo:

Busquei variar os recursos (materiais alternativos) utilizados na sala de aula(REFLEXÃO ESCRITA, P8).

[...] não é preciso muito para ser uma sala de aula interessante e sim “criatividade”. Aprendi que sucata é muito melhor que brinquedo, que as crianças procuram na escola aquilo que não tem em casa “simplicidade”. É proporcionar experiências e estímulos diferenciados (REFLEXÃO ESCRITA, P12).

Organizar espaços na sala com diferentes materiais (cozinha, pista, jogos de encaixe, ferramentas, bonecas) tornando-o mais atrativo e funcional. Na área de ciências, ter diferentes materiais, como água, farinha, terra, imã, funil, coador, diferentes texturas. Gastar mais energia com correr, saltar, desenvolver com cordas, cones, elásticos, colchões, bambolês (REFLEXÃO ESCRITA, P7).

Na formação em contexto pudemos verificar que, muitas vezes, o que é

considerado “óbvio” em um contexto infantil, não é colocado em prática. Uma formação que privilegiou o conhecimento teórico como uma das estratégias de formação, fez com que os professores tomassem consciência do que não faziam:

O SAC nos faz pensar sobre o que ofertamos, como ofertamos e por quê? Nos faz repensar muitas e muitas vezes o planejamento, adaptando e mudando quando necessário, buscando novas opções (REFLEXÃO ESCRITA, P4).

Eu acho que todas as nossas atividades diferentes, eu vejo que o nosso trabalho em sala de aula teve mais significado, o porquê de eu estar fazendo isto (REFLEXÃO ORAL, P2).

Pesquisa e mais pesquisa sobre atividades criativas e desafiadoras, buscando saberes diferentes para conceitos que devem ser formados na Educação Infantil. Olhar voltado para a individualidade de cada aluno, buscando “soluções” para sanar ou ajudar a superar dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula (REFLEXÃO ESCRITA, P3).

[...] eu quero desafiar mais a turma, sempre mostrando a eles do que eles são capazes, entende? (REFLEXÃO ORAL, P8).

Outro aspecto identificado foi a falta de planejamento na organização da sala, o reconhecimento da necessidade de se ter um “layout” apropriado que proporcione o aconchego e a socialização:

Que a sala precisa ser planejada e pensada em como a criança ve ela. Se ela é atraente, com brinquedos e oportunidades de brincar e de criar. Resultado de tudo isso foi novos ambientes, nas nossas salas a gente foi criando novos espaços para mais brincadeiras em grupo. Não basta só mudar a forma de avaliar a criança, precisasse mudar muitas vezes o contexto para que a criança realmente se sinta bem e acolhida no espaço (REFLEXÃO ORAL, P7)

Por exemplo a minha turma era uma turma que tinha muita agressividade e o que eu percebi nisso, que eles tinham um local só de brincadeiras, e isto tornava eles muito mais agressivos, porque eles ficavam todos juntos num lugar só brincando. E assim dividido por áreas eles ficam cinco ou seis, no máximo seis crianças em uma área e seis em outra, quatro em outra. Eles vão se dividindo. (REFLEXÃO ORAL, P6)

A tomada de consciência de que se pode fazer diferente e alterar certos atos instituídos como necessários e normais, foi um dos fatores que evidenciou o desenvolvimento dos professores, o que se repercutiu nas ofertas educativas.

5 | CONSIDERAÇÕES

A formação contínua em contexto contribuiu para a mudança ocorrida no grupo e, conseqüentemente, nas reuniões, as quais se assumiram como reuniões efetivamente pedagógicas. Essa mudança gerou melhoria na qualidade das ofertas. O grupo tomou consciência do seu próprio desenvolvimento ao referir as mudanças ocorridas ao longo do processo de formação.

No decorrer desta formação salientamos a importância da formação contínua em contexto, centrada nas necessidades dos professores e da própria instituição,

promovendo o desenvolvimento dos profissionais como meio para melhorar o contexto educativo, tornando-o mais atraente e com múltiplas possibilidades de exploração pelas crianças. O desenvolvimento dos profissionais, na formação em contexto, cria condições para uma oferta mais consciente de melhores espaços, de ambientes pensados para as crianças, de atividades diversificadas, gerando mudança no funcionamento do grupo de crianças, em geral, e otimizando a identificação de aspectos que requerem intervenções específicas e de crianças que necessitam de atenção diferenciada, atingindo-se níveis de implicação e bem-estar elevados.

A formação contínua em contexto, com base no SAC, permitiu-nos analisar a qualidade da oferta educativa, olhar para a organização dos espaços, dos materiais lúdicos disponíveis, para as atividades, analisar a aprendizagem/desenvolvimento das crianças a partir da reflexão sobre o próprio trabalho.

Perante tudo isto, salienta-se que o desenvolvimento curricular contextualizado e significativo e o delineamento de um trajeto de iniciativas que levaram a resolução de problemas com maior qualidade educativa, foi possível devido à formação em contexto, como observamos no relato a seguir:

Nossa prática se transformou, mudamos nosso foco, já sabíamos desde sempre que a alfabetização não é função da educação infantil, mas percebo que era muito presente em nossa prática, havia muita preocupação com atividades de registro, para mostrar aos pais e até para nós nos certificarmos do que estávamos fazendo na escola. Agora nosso planejamento está focado em o que quero atingir com esta criança, qual a maneira mais prazerosa para ela realizar e adquirir as habilidades desejadas. O brincar, o criar, o faz de conta ficaram atividades sérias, pois é através deles que chegamos a alcançar nossos objetivos, pois nossos olhares mudaram, nossa atenção se voltou a como posso aguçar a curiosidade desta criança para ir em busca de novos conhecimentos, o que antes eram atividades prontas hoje são construções (REFLEXÃO ESCRITA, P2).

O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento de uma prática de qualidade, exige o desacomodar, e isto não é tarefa fácil, conforme refere uma professora ao afirmar que através de todo trabalho desenvolvido ficou mais difícil, “porque desestabilizou, a gente tem que procurar mais, a gente tem que pensar mais. Não é mais aquela coisa rotineira, assim, “agora pintar isto”” (REFLEXÃO ORAL, P3).

A consciência crítica não permite que se faça apenas “mais qualquer coisa” e, ainda, “Não tem um livro pra gente seguir” (Reflexão Oral, P2) e sim é preciso “ficar muito alerta, porque às vezes uma coisinha aqui faz surgir algo grande... Por isso que é mais difícil” (REFLEXÃO ORAL, P3).

Neste estudo podemos identificar o reconhecimento, por parte das professoras, de que a fundamentação teórica, a reflexão sobre as práticas, um permanente aprender, uma oferta educativa de qualidade, um constante reinventar, desacomodar e, principalmente, o respeito pela criança são fundamentais no processo educativo, tanto na aprendizagem das crianças como na aprendizagem docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L.R. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (Org). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p.21-46.
- BARROSO, J. Formação projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto. 2003. p.61-78.
- BENACHIO, M. das N. **Como os professores aprendem a ressignificar sua docencia?** São Paulo: Editora Paulinas, 2011.
- CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n.6, p.9-27, Jan./jun. 1998.
- CANÁRIO, R (ORG). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora. 1997.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. **Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola**. Porto: Porto Editora, 2001.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.
- GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. “Alargamento da relação didática e dual do supervisor/supervisando”. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, C. A Formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.
- GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-34.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Coleção Questões da Nossa Época. v.77, São Paulo: Cortez, 2000.
- LAEVERS, F. Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. **Contrapontos**. Itajaí, v.4. n.1, p 57-69, jan.– abr, 2004.
- LAEVERS, F. Deep-level-learning and the experiential approach in early childhood and primary educacio. **Experiential Education**. Leuven: Katholieke Universiteit. p.1-11, 2005.
- LAEVERS, F. et al. A process-oriented child monitoring system for young children. **Experiential Education Series**, Leuven: Centre for Experiential Education. n. 2, 1997.
- LAEVERS, F. Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento. **Infância na Europa**, 21. 2011.
- LIMA, J.A. **AS culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto: Porto Editora, 2002.
- NÓVOA, A. Os professores e as historias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- _____. O Passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. p.

13-21. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: editora Scipione. n. 21, 2006.

OLIVIERA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. **O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação**. Análise Psicológica. Braga, n.22, p. 81-93, 2004.

PORTUGAL, G.; LAEVERS, F. **Avaliação em educação pré-escolar** – sistema de acompanhamento de crianças. Porto: Porto Editora. 2010.

PORTUGAL, G. **Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar**: o sistema de acompanhamento das crianças (SAC). Revista Brasileira de Educação, 17(51), 593-610. 2012. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782012000300006&lng=pt&nrm=iso

PORTUGAL, G. Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças – desafios e possibilidades. In: CARDONA, M. J.; GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Avaliação na Educação de Infância**. Viseu: Psicossoma, 2013. p.234-253.

STAKE, R. E. **A Arte da Investigação com Estudo de Caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPO, CULTURA DE MOVIMENTO E JOGOS INDÍGENAS

Camila Ursulla Batista Carlos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Faculdade de Educação Física/RN

Glycia Melo de Oliveira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Faculdade de Educação Física/RN

Moaldecir Freire Domingos Junior

Centro Universitário Facex – UNIFACEX, Faculdade de Educação Física/RN

RESUMO: A formação inicial em Educação Física é pensada a partir de diversos documentos que norteiam as orientações de currículo e do perfil docente. Destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial nas licenciaturas (BRASIL, 2015) que apontam como um dos princípios fundamentais a questão da diversidade étnica. Compreendemos a legitimidade do que nos sugere a Lei nº 11.645/2008 quando incluímos os Jogos Indígenas no currículo das escolas e nas aulas de Educação Física, oportunizando esse contato desde a formação inicial de professores/as. Partindo da compreensão que o corpo ao jogar, cantar ou dançar não está pondo em funcionamento apenas a sua natureza anatômica e fisiológica, mas está vivendo simultaneamente o mundo cultural que conformou essas expressões e todos os seus projetos existenciais que neles estão

representados (NÓBREGA, 2000). A cultura de movimento reconhece as especificidades simbólicas das sociedades, culturas, que imprimem formas de usar o corpo e suas práticas corporais. O presente relato de experiência surge a partir da vivência de Jogos Indígenas na disciplina de Antropologia da Corporeidade Humana, do curso de licenciatura em Educação Física da UERN, Campus Central. Essa experiência buscou ampliar o repertório de práticas corporais aos futuros docentes, confrontando a forte tradição esportivista da área, bem como democratizar esse conteúdo na escola. Relatamos a experiência da peteca (peikrã), do arremesso de lança, da corrida da tora (jãmparti), do uka-uka (luta corporal), do jogo jawari, além da pintura corporal. Faz-se necessário refletir a Educação Física como área transdisciplinar do conhecimento, atravessada por diversos saberes e práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial; educação física escolar; jogos indígenas.

EDUCAÇÃO FÍSICA: DA ESCOLA À UNIVERSIDADE

A Educação Física como parte integrante do currículo escolar apresentou diferentes enfoques durante sua trajetória histórica dentro do ambiente educativo formal, permitindo

diferentes abordagens para a sua presença, desenvolvimento e reconhecimento.

O contexto histórico, político e cultural, a formação acadêmica e profissional, o entendimento de corpo e movimento, o currículo, objetivos e propostas educacionais foram e são aspectos relevantes para que diversos olhares fossem possíveis para o mesmo componente curricular. A presença dos alunos assim como suas formas de movimentar-se foram gerando reflexões, intervenções e diferentes proposições para a Educação Física no chão da escola.

Como componente curricular da Educação Básica, a Educação Física tem sua presença na escola assegurada por lei – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Este componente curricular é integrante da área das linguagens, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, juntamente com a Língua Portuguesa, Língua materna, para populações indígenas, Língua estrangeira Moderna e Arte (BRASIL, 2013).

Discutir esse componente curricular é, primeiramente, suscitar a presença corporal dos alunos e alunas, assim como suas formas e hábitos de movimentar-se. Concordamos com Melo (2008, p. 56) ao situar o corpo e o movimento: “falamos de um corpo uno que se desenvolve em movimento e não inerte”, e assim pensar as relações educativas. Nesse caminho, Nóbrega (2005, p. 610) aponta: “Não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”.

No que compete à formação universitária temos uma nova normatização que baliza a avaliação das graduações. No documento publicado em 2017, há aspectos a serem considerados para a conceituação dos cursos nos seguintes eixos: Organização didático-pedagógica, Corpo docente e tutorial e Infraestrutura. O primeiro eixo é o que nos interessa nesse momento, pois no Indicador 1.5 há os critérios referentes aos conteúdos curriculares, em que destacamos a possibilidade de melhor avaliação:

Os conteúdos curriculares, previstos no PPC, possibilitam o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas-relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador. (BRASIL, 2017, p.12).

Ainda no âmbito legal, destacamos um trecho do texto publicado pelo Conselho Nacional de Educação para os cursos de licenciatura ao que compete ao projeto de formação universitária/escolar: VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015, p.5).

Esses encaminhamentos legais nos fazem refletir sobre...nos fazem refletir sobre a formação profissional que compete às Universidades públicas e privadas do nosso país. É importante pensar que uma ação transformadora na educação física escolar

certamente não se constituirá por meio de proposições pontuais ou legalistas. Por certo, não será originária de um grande projeto nacional. Será fruto de um processo – sempre lento, denso e tenso – de debates, posicionamentos, proposições, críticas, avanços e recuos. Será fruto de um processo que necessariamente considere as instâncias locais de decisões, em que seus principais atores devam ser ouvidos. Será mais efetiva se conseguir penetrar o universo cotidiano de representações que os alunos e professores de educação física possuem, decifrando os significados de sua prática e entendendo a mediação com os fatores políticos-institucionais (DAÓLIO, 2010)

A escola tem a função de socializar o conhecimento acumulado na história e difundir para as gerações futuras, oportunizando o acesso ao patrimônio produzido pela humanidade. É espaço de circulação, acesso e mediação dos conhecimentos, advindos das mais variadas ciências, das linguagens artísticas, assim como o conhecimento produzido pelos humanos nas experiências corporais (VAGO, 2012).

É a partir dessa discussão, dessa diversidade, que coadunamos com Domingos Jr et al (2017) ao instigar o pensamento sobre a inclusão dos Jogos Indígenas por seu aspecto legal - Lei nº 11.645/2008, assim como por sua legitimidade no espaço escolar, em especial na Educação Física, pelo fato de trazer em si um repertório de saberes do corpo e da cultura de movimento, poder e identidade.

CORPO E CULTURA DE MOVIMENTO

As discussões que perpassam a disciplina são sempre iniciadas a partir da concepção de corpo. Terreno misterioso, remetido ora à natureza, ora à cultura, o corpo é lugar sensível dessa delicada interconexão:

O fascínio que o corpo exerce é imenso, pois é ao mesmo tempo material e imaterial. Constituído de carnes e entranhas, mas também, de subjetividade, não cessa de nos surpreender, de revelar em seus mais íntimos recônditos os traços da história e da cultura em sua constituição (SOARES; TERRA, 2007, p.112).

Espaço do singular e do coletivo, o corpo de cada indivíduo de um determinado grupo cultural revela não apenas suas características pessoais, mas carrega tudo aquilo que caracteriza determinado grupo como uma unidade (GONÇALVES, 1994). Daólio (1995, p.36) corrobora com essa perspectiva, apontando que “no corpo estão inscritos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o meio ambiente que o cerca”.

Sobre o apelo social e cultural, destacamos o pensamento de Le Breton (2011, p. 07):

... o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída: atividades perceptivas, mas também de expressão de sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produção de

aparências, jogos sutis de sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc.

Ao olhar-se com óculos naturalistas para o ser humano, enxerga-se primeiramente semelhanças físicas entre os indivíduos. Em contrapartida, ao olhar-se com lentes das ciências humanas, pode-se enxergar uma multiplicidade de diferenças pertinente aos indivíduos. Na Educação Física escolar, pode-se constatar que enquanto a área de conhecimento se pautou apenas por explicações naturalistas, objetivando padrões físicos, os alunos eram homogeneizados. Daí a exigência e ênfase durante as aulas de contagem de voltas, metragens mínimas, marcações de tempo, recordes, etc. Quem não conseguia atingir determinados padrões era considerado menos apto ou inapto, sem talento ou congenitamente incapaz. Daí a importância e a necessidade de considerar a atuação da Educação Física escolar como prática cultural. Qualquer abordagem que negue a dinâmica cultural inerente à condição humana correrá o risco de distanciar de seu objetivo último: o ser humano como fruto e agente de cultura (DAÓLIO, 2010).

Portanto, quando joga, quando canta ou dança, este corpo não está apenas pondo em funcionamento a sua natureza anatômica e fisiológica, mas está vivendo simultaneamente o mundo cultural que conformou este jogo, este canto e esta dança e todos os seus projetos existenciais neles estão representados (NÓBREGA, 2000).

É esse corpo em movimento que nos interessa. O movimento que supera a visão anatômica e mecânica do ser, mas a expressão dotada de significação e intencionalidade. Essa intenção e significação atribuem à originalidade do sujeito expressa pelo movimento.

Realizar um movimento não é, pois, ser capaz de repetir gestos padronizados, mas sim ser capaz de apreender o em torno, o mundo humano. Realizar um movimento é realizar os projetos de nossa existência, é saber-se enquanto ser de potencialidades originais (NÓBREGA, 2009, p.72).

Essa compreensão nos faz refletir sobre a cultura de movimento. A proposta advogada por Kunz (1991) ultrapassa a concepção de movimento humano relacionado a um fenômeno meramente físico, tido estritamente como um deslocamento do corpo no espaço. Ao considerar o ser humano que realiza o movimento, o autor passa a reconhecer as significações culturais e a intencionalidade do movimento humano e assume a relação indissociável entre corpo e mundo.

De acordo com Mendes (2013, p.17), “a cultura de movimento refere-se às relações existentes entre os movimentos e a compreensão de corpo de uma determinada sociedade, comunidade, de uma cultura”, ou ainda, como discute Soares (2005, p.50) “conceituação de caráter mais global que concretiza práticas culturais nas quais o movimento humano é o elemento principal de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas, tradicionalmente, por comunidades ou sociedades”(SOARES; TERRA, 2007).

Traço mais significativo da presença humana, historicamente temos nos apartado

para falar de nós, do corpo. Medido, pesado, medicado, rotulado, discriminado, o corpo não é algo alheio a nós. A nossa experiência de vida é corporal, repleta de significados, simbolismos e intencionalidades, o que nos leva a afirmar nossa condição de seres bioculturais. Nesse sentido, trazemos:

Corpo que salta, que dança, que joga, que corre, que ginha, caminha ou que nada. Que pisca e se estica, que rola e se enrosca, que vibra e sacode. Que foge. Corpo que ri, que chora, que grita, que sofre e goza. Corpos que se expressam fazendo aflorar as diversidades de sentidos criadas a partir do movimento (MENDES, 2013, p. 36).

Pensar o corpo e o movimento a partir de uma concepção ampliada da existência humana implica reconhecer as múltiplas significações do ser e do conviver, nos permite ter um cuidado de si e o cuidado do outro de forma mais significativa. A cultura de movimento reconhece as especificidades simbólicas de determinadas sociedades, culturas, que imprime formas de usar o corpo e suas práticas corporais.

Esse olhar alargado nos reconhece enquanto sujeitos que desejam, sentem e devem ser respeitados em suas particularidades. Se a mídia e os discursos formais nos influenciam a buscar certos padrões e a institucionalização de práticas corporais, esse olhar mais sensível retoma a multiplicidade do belo, do significativo e do viver. A Educação Física, apesar de ter sua tradição nas ciências biológicas, vem rompendo com essa concepção e começa a dialogar com as ciências humanas, discutindo assim o corpo biocultural.

As diversas práticas corporais, institucionalizadas ou não, são objetos de reflexão e prática de diversos profissionais. No âmbito da Educação Física, temos vários cenários educativos de intervenção: a academia de ginástica, as diversas modalidades esportivas, o treinamento funcional ao ar livre, as travessias marítimas a nado, a escola, o clube, entre outros. Aqui destacamos o profissional que atuará na escola, que tematizará as diversas práticas corporais de forma intencional e pedagógica.

Nessa pluralidade de possibilidades, coadunamos com Almeida (2010) quando ela nos convida a coexistir na diversidade, a reduzir a intransigência diante do que não é padrão, e nos solicita a apreciar o diverso.

JOGOS INDÍGENAS: AMPLIANDO AS POSSIBILIDADES DO CORPO EM MOVIMENTO

É nesse sentido que a formação inicial contextualizada e humanizada se ancora: no exercício de compreender a perspectiva humana, dos anseios e desejos, trajetórias de vida que não podem ser negligenciadas para a vivência significativa das práticas corporais, em especial as que se ancoram na multiplicidade cultural.

O corpo é objeto de interesse e estudos na Educação Física, mas frequentemente encarado como uma máquina que pode render mais, que pode funcionar melhor e que deve se enquadrar nos padrões da dita normalidade. Pensar em discutir uma

perspectiva mais ampliada, que considera as emoções, sensações, simbologia, história e cultura desse corpo é um dos desafios da disciplina Antropologia da Corporeidade Humana. A referida disciplina é ofertada no primeiro período do curso de Licenciatura em Educação Física e tem a possibilidade de problematizar o corpo em movimento, a partir de leituras que o compreendam numa dimensão mais alargada, para além do deslocamento no espaço.

A cultura de movimento pode propiciar uma educação do corpo que aponte possibilidades de fugir da padronização de atividades divulgadas pelos aparatos mercadológicos e que disseminam a ligação das práticas corporais à ideia restrita de saúde, rendimento, busca de beleza e aparência ou contribuem para esses ditames. Pode ser de adestramento, ao exigir padrões de movimento, ou abrir espaço para a espacialidade e a temporalidade de cada corpo (MENDES, 2013).

Pensar a cultura de movimento na escola requer um olhar cuidadoso para as particularidades do contexto, um olhar que seja capaz de enxergar as várias nuances dos usos do corpo, das expressões de movimento. Os esportes, as lutas, as ginásticas e outras manifestações do patrimônio cultural da humanidade, apesar de terem sido criadas e vivenciadas em contextos específicos, podem ser reconhecidas, experienciadas e ressignificadas em diferentes espaços sociais, inclusive na escola.

Considerar os vários contextos, espaços físicos, particularidades dos níveis de ensino e objetivos a serem abordados nas aulas de Educação Física a partir das diferentes práticas corporais é tarefa imprescindível para que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre estas, para além das informações advindas das diversas fontes midiáticas e referência de outros espaços em que essas manifestações acontecem. Longe de priorizar estereótipos de corpos e performances, a escola deve ser um espaço de discussão, reflexão, problematização, apreciação e vivência criativa e significativa das referidas manifestações da cultura de movimento (PORPINO, 2005).

É a partir da ideia de ampliar essa espacialidade, temporalidade e modos de ser e existir que a proposição de práticas corporais ancoradas na tradição é visualizada na disciplina de Antropologia da Corporeidade Humana, ora em questão.

Os saberes da tradição dizem respeito ao conjunto de conhecimentos construídos por pessoas mais comuns. São saberes que se aproximam da natureza, transmitidos de geração em geração, com forte marca da intuição e da lógica como operadores do pensamento e que, diferentes do senso comum, compõem uma ciência que expressa contextos, narrativas e métodos distintos da ciência tradicional. Não reconhecer a importância desses saberes ou tomá-los como um saber primitivo e menor é cuspir no próprio da aventura humana na Terra (ALMEIDA, 2010).

A valorização da identidade cultural indígena muitas vezes enfrenta dificuldades uma vez que é pouco re/conhecida no País, onde a cultura ocidental é mais usual e difundida pelos meios de comunicação de massa e seus patrocinadores (PINTO, 2011).

Na proposição de vivência dos Jogos Indígenas, algumas práticas corporais

foram selecionadas nesse universo: a experiência da peteca (peikrãñ), do arremesso de lança, da corrida da tora (jãmparti), do uka-uka (luta corporal), do jogo jawari, além da pintura corporal.

Os Jogos dos Povos Indígenas (JPI) são realizações do Comitê Intertribal de Memórias e Ciência Indígena e do Ministério do Esporte, em parceria com o Governo do Estado e a Prefeitura Municipal onde se realizam. Os JPI têm conseguido também o apoio da iniciativa privada, por meio da “Lei de Incentivo ao Esporte”. Os Jogos incluem modalidades tradicionais relacionadas à sobrevivência indígena (arco, flecha, arremesso de lança e canoagem), rituais sagrados (lutas e corrida da tora; brincadeiras e jogos demonstrativos) e outras atividades cotidianas (jogos com bola, cabo de guerra/força, natação/travessia e zarabatana), assim como incluem modalidades não indígenas, mas que são vivenciadas na aldeia (PINTO, 2011).

As práticas corporais consideradas pelos indígenas como tradicionais são as que fazem parte de seus rituais, e as práticas “ocidentais” como o futebol compõem os Jogos dos Povos Indígenas e revelam as manifestações culturais desses povos, com intenção de celebrar o encontro das etnias sem se preocuparem com resultados ou performances. Os jogos tradicionais quando realizados nos Jogos dos Povos Indígenas são representações do que se pratica na aldeia e atendem às necessidades do local onde acontecerão, ou seja, na arena ou outro local determinado pelos organizadores. Essas práticas são trazidas da aldeia para a cidade com anuência do Cacique ou Conselho Indígena a que pertencem, têm a intenção de representar a cultura nos Jogos dos Povos Indígenas e proporcionam um momento de conhecimento recíproco entre indígenas e entre estes e os não indígenas (GRUPPI, 2013).

Apesar dos jogos indígenas já incluírem modalidades esportivas em suas edições, nas aulas de Educação Física é importante realizar atividades tradicionais indígenas, visto que os professores não devem priorizar a hegemonia dos esportes (DOMINGOS JR ET AL, 2017).

Apartir dessa contextualização, este trabalho propõe-se a relatar uma experiência pedagógica específica sobre formação inicial em educação física ou formação docente em educação física. O início da aula se deu com a sensibilização acerca da temática, abrangendo a proposição dos jogos indígenas e a importância de discutir e vivenciar essa temática para as aulas de Educação Física escolar. Para iniciar o ritual, começamos pela pintura corporal, cada aluno ficou à vontade para utilizar as cores, desenhos e adornos que os energizassem para a prática.

No segundo momento fomos para a confecção e experimentação da peteca, muitos discentes já haviam vivenciado de alguma forma essa prática corporal. Sugeriu-se a experimentação individual, em pequenos grupos e em grandes grupos, trazendo variações de desafios a partir do mesmo material.

Em seguida, fomos explorar o uka-uka, uma luta corporal em que o objetivo é desequilibrar o adversário. De acordo com Gruppi, (2013, p.124): “é uma luta tradicional dos povos indígenas do Xingu e dos índios Bakairi. Aprender a lutar huka-

huka, aperfeiçoar as técnicas de lutador, faz parte da reclusão pubertária dos jovens Kamayurá, cujo tipo ideal é o de um lutador e campeão de luta”.

Sendo a aula, um momento inclusivo, as adaptações foram necessárias para que as alunas da turma participassem de todos os momentos da vivência, resignificando as práticas corporais. Estas são criações humanas e não seguem leis naturais e universais, por isso, podem ser modificadas quando estiverem gerando algum tipo de discriminação, descontentamento ou exclusão (VELOSO, 2010).

No segundo momento da aula fomos para a quadra de areia, lá foi possível vivenciar o arremesso de lança – à distância, e ao alvo - e o jogo do jawari – que se aproxima da queimada, em que o objetivo é acertar o adversário com a lança, na oportunidade fizemos um contra um, e finalizamos com a atividade coletiva da corrida da tora (jãmparti):

“uma corrida entre equipes onde um dos atletas de cada equipe transporta um tronco de árvore no ombro, existe sempre a possibilidade de fazer rodízios entre os membros da equipe. O peso da tora varia de 70 a 100 quilos na categoria masculina e de 50 a 70 quilos na categoria feminina” (GRUPPI, 2013, p.122).

É importante destacar as adequações de materiais que foram feitas durante a aula, as lanças foram confeccionadas com tubos finos de encaiação com suas extremidades envolvidas com pedaços de flutuador, comumente conhecidos como macarrões. Para a corrida da tora, também foram feitas adaptações, o tronco de árvore pesado foi substituído por canos de policloreto de polivinila (pvc) com as extremidades vedadas, contendo caneleiras de 5 kg.

Outro ponto relevante contemplado na vivência foi a liberdade na execução do movimento a partir do objetivo a ser alcançado. Na maioria das atividades realizadas nas aulas de educação física ainda é comum haver grande preocupação com o conhecimento das “técnicas corretas”. Técnica, nesse contexto, vista como um movimento executado de forma mecanicamente perfeita. Esse significado da técnica como sinônimo de movimento correto ainda permeia o ensino nas aulas de educação física, porém é necessário um movimento diverso desse, que mostra outras possibilidades de intervenção por meio da prática pedagógica (SOUZA, 2010).

O rompimento entre o modo como a educação física trabalha tradicionalmente o ensino das técnicas - que restringe os alunos à execução padronizada e, com isso, diminui sua criatividade – possibilita mais do que uma nova forma de ensinar, avança no intuito de favorecer ao aluno a compreensão de seus limites e também sua possibilidade criadora, seja no âmbito da técnica utilizada para uma determinada ação esportiva ou de outra necessária a seu cotidiano (SOUZA, 2010).

Bracht (2002 p. 196) nos alerta sobre a esportivização das práticas corporais e a legitimidade do esporte moderno, “o esporte europeu se espalhou pelo mundo, subordinando as práticas corporais presentes em outras culturas (globalização); esportivou-se a cultura corporal – folclorizou-se a cultura corporal não-européia”. Corroborando com esse pensamento, dialogamos com Gonçalves Junior (2007) quando

comenta que, frequentemente, nas aulas de Educação Física, há um predomínio do esporte como conteúdo ocasionalmente exclusivo, o que dificulta o desenvolvimento da Motricidade Humana, delimitando-o ao contexto cultural estrangeiro, em detrimento das potencialidades que podem ser exploradas ao propor a vivência de outras manifestações, oriundas dos diferentes povos que construíram e constroem o Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização desse trabalho, vimos que é legítimo e legal tematizar os Jogos Indígenas na formação inicial dos licenciados em Educação Física, oferecendo a possibilidade de alargar o pensamento em relação ser corpo e o movimentar-se, bem como conhecer, vivenciar e valorizar as diversas práticas corporais indígenas valorizando a diversidade étnico racial.

Nesse sentido, torna-se imprescindível viabilizar a reflexão em torno do ensino dos Jogos Indígenas na educação básica, de modo que o futuro professor reconheça a importância deste conteúdo, suplantando o ensino tradicional e hegemônico do esporte nas aulas de Educação Física e possibilitando a democratização do conhecimento em diferentes vertentes no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora da Física, 2010.

BRACHT, Valter. Esporte, História e Cultura. IN: **Esporte: História e sociedade**. PRONI, M.W; LUCENA, R. de F. (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BRASIL, 2015. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

BRASIL, 2017. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Educacionais Anísio Teixeira | **Inep**. Diretoria de Avaliação da Educação Superior | **Daes**. Instrumento De Avaliação De Cursos De Graduação Presencial e a Distância.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. A educação física como prática cultural: tensões e riscos. In: **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. DAOLIO. J. (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DOMINGOS JR, Moaldecir Freire; SILVA, Gustavo Henrique; SALES, Josilane dos Santos; CARLOS, Camila Ursulla Batista; SILVA, Luiz Arthur Nunes da Silva. Corpo, cultura de movimento e jogos indígenas nas aulas de Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, p.21-32, marc 2017.

GRUPPI, Deoclecio R. **Jogos dos Povos Indígenas: trajetórias e interlocuções**. 2013. 165fls. Tese de Doutorado (Faculdade de Educação Física) Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

GONÇALVES. Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir - Corporeidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1994.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino & mudanças. Ijuí: UNIJUI, 1991.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MELO, José Pereira de. A Educação Física como componente curricular: seu lugar entre os saberes escolares. In: **Educação Física, esporte e sociedade**: temas emergentes. Organização Osmar Schneider et al. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008.

MENDES, Isabel Brandão de Souza. **Corpo e Cultura de Movimento**: cenários epistêmicos e educativos. Curitiba: CRV, 2013.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Qual o lugar do corpo na Educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005.

_____. **Corporeidade e educação física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. 3ª ed. Natal, RN: EDUFRN, 2009.

_____. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Legado dos Povos Indígenas. In: **Celebrando os jogos, a memória e a identidade**: XI Jogos dos Povos Indígenas, Porto Nacional – Tocantis, 2011. Maria Beatriz Rocha Ferreira; Marina Vinha (Orgs.). Dourados: UFGD, 2015.

PORPINO, Karenine. de Oliveira. Jogo, esporte, ginástica e luta: sentidos da cultura de movimento na educação física. In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Livro didático 3**: o ensino da educação física de 5ª a 8ª séries. Natal/RN: Paidéia, 2005.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Educação física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

VELOZO, E. L. A Educação Física e as práticas corporais: entre a tradição e a modernidade. In: **Educação Física escolar**: olhares a partir da cultura. DAOLIO, J. (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOARES, Carmem Lúcia; TERRA, Vinícius. Lições de anatomia: geografias do olhar. In: SOARES, Carmem Lúcia. (Org.). **Pesquisas sobre o corpo**: ciências humanas e educação. Campinas: Autores Associados 2007.

LETRAMENTO PARA O TRÂNSITO: EVENTOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE CONDUTORES DE VEÍCULOS

Klébia Ribeiro da Costa

UFRN, PPgEL

Natal - RN

Ana Maria de Oliveira Paz

UFRN, PPgEL

Natal - RN

RESUMO: Desde os tempos mais remotos a linguagem permeia as relações sociais, orientando condutas e comportamentos nos mais diversos domínios da atuação humana. Com base nessa premissa, o presente trabalho ocupa-se em descrever e analisar as práticas de letramento realizadas no percurso de formação de condutores de veículos, que se estabelece como pré-requisitos para a habilitação de condutores. Em termos teóricos, ancora-se nos estudos de letramento, entendidos como práticas sociais que se inserem nos mais diversos domínios (BARTON; HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995, 2008; MORTATTI, 2004; STREET, 1984; OLIVEIRA, 2008, 2010; ROJO, 2009; PAZ, 2008. Metodologicamente, segue o viés da abordagem qualitativa de pesquisa, em virtude da sua natureza etnográfica (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2010; CANÇADO, 1994; CHIZZOTTI, 2005). Em face das análises feitas, é possível reconhecer a importância da formação dos futuros condutores veículos para situar os condutores/aprendentes acerca das

suas responsabilidades quanto à organização do espaço público e da segurança de si de outros.

PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Trânsito. Formação de Condutores.

ABSTRACT: The language permeates social relations, guiding conducts and behaviors in the most diverse domains. On the basis of these premises, the present work deals with describing and analyzing the literacy practices carried out in the course of training of vehicle drivers, which is established as prerequisites for driver qualification. In theoretical terms, it is anchored in the literacy studies, understood as social practices that are inserted in the most diverse domains (BARTON; HAMILTON, 1998; KLEIMAN, 1995, 2008; MORTATTI, 2004; STREET, 1984; OLIVEIRA, 2008, 2010; ROJO, 2009; Peace, 2008. Methodologically, follows the bias Of the qualitative approach to research, due to its ethnographic nature (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2010; Tired, 1994; CHIZZOTTI, 2005). In the face of the analyses made, it is possible to recognize the importance of the training of future vehicle drivers to situate drivers/learners about their responsibilities regarding the organization of the public space and the security of others.

KEYWORDS: Literacy. Traffic. Driver Training.

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo, fazemos uma reflexão acerca dos eventos e práticas de letramento realizadas no decurso da formação de condutores de veículos. Em nosso trabalho de pesquisa, buscamos analisar em que medida as intervenções propostas pelas práticas de leitura oferecidas pelos cursos de formação provocam uma sensibilização dos futuros condutores enquanto corresponsáveis pela organização e segurança no âmbito da mobilidade urbana.

A sociedade vem sofrendo intensas transformações sociais, políticas, econômicas. Nessa dinâmica, a escrita passou a ocupar um espaço tão significativo que passou a ser chamada de sociedade grafocêntrica.

Para atestarmos a importância desse artefato cultural não se fazem necessários estudos mais aprofundados, basta-nos observar as demandas cotidianas de escrita e leitura de um cidadão comum. Diversas razões têm sido elencadas para o seu aprendizado uma vez que domínio da escrita se constitui como importante via de acesso a uma elite privilegiada e/ou como contribuição direta para o desenvolvimento da racionalidade e da consciência (OLSON, 1997).

Considerando a relevância da prática social da leitura e da escrita na sociedade e vislumbrando as práticas de letramento como mecanismo para a formação de condutores conscientes e responsáveis quanto à segurança e organização no domínio do trânsito, propomo-nos a discutir essa temática, tomando como fontes de pesquisa o Código de Trânsito Brasileiro e algumas cartilhas oferecidas nos cursos de formação.

Partindo do princípio que a linguagem permeia todas as atividades sociais, inclusive a organização do trânsito, as questões que orientam esse trabalho são: quais os textos trabalhados na formação de condutores e que orientação eles fornecem para esses futuros condutores acerca da sua responsabilidade para a organização desse segmento social?

Em termos teóricos, a pesquisa encontra-se assentada basilarmente nos estudos de letramento (BARTON, 1993; BARTON; HAMILTON, 1998; BAYNHAM, 1995; KLEIMAN, 1995; KLEIMAN; SILVA, 2008; MORTATTI, 2004; STREET, 1984; OLIVEIRA, 2008, 2010; ROJO, 2009; PAZ, 2008), entendidos como práticas sociais, bem como em documentos legais que orientam a formação de condutores.

Metodologicamente, segue a abordagem de pesquisa qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994), mais especificamente de vertente etnográfico (ANDRÉ, 1995; CANÇADO, 1994).

Esperamos que o presente trabalho possa contribuir para discussões sobre o papel da leitura e da escrita na formação de condutores de veículos e, conseqüentemente na organização da mobilidade urbana.

2 | EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: A FORMAÇÃO DE CONDUTORES

Dentre os domínios sociais nos quais o ser humano atua, o trânsito, bem como o seu funcionamento, tem implicações diretas na qualidade de vida da população, uma vez que atinge a todos que usam as vias públicas. Dentre os prejuízos causados pelas ocorrências de trânsito, destacamos aqui o elevado número de jovens que morrem prematuramente, deixando, dessa forma, de ingressar no mercado de trabalho; a desestruturação das famílias diante da perda precipitada de um de seus membros; o alto índice de mutilados graves que saem do mercado de trabalho por serem considerados inválidos; e, ainda, o ônus que é subtraído anualmente do erário público para fins de tratamento médico-hospitalar das vítimas e/ou pagamento de indenizações, pensões e aposentadorias precoces.

Corroborando essa assertiva, apresentamos dados publicados pelo Seguro contra Danos Pessoais Causados por Veículos Automotores de Via Terrestre¹ (DPVAT), que apontam uma média de aproximadamente cinquenta mil pessoas mortas e quatrocentas mil feridas em consequência de acidentes de trânsito no país, no ano de 2010, subtraindo um ônus de aproximadamente R\$ 5,3 bilhões dos cofres públicos.

Em relação aos atendimentos médico-hospitalares subsidiados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) no mesmo ano, a despesa girou em torno de cento e oitenta e sete milhões de reais, conforme informações do Ministério da Saúde, publicadas por meio do seu *site*.

Acerca dessa discussão, o engenheiro de tráfego e professor Mauri Adriano Panitz (2005, p. 81), em artigo publicado na *Revista Mundo Jovem*, refere-se aos acidentes de trânsito como “uma das epidemias que mais flagelam a humanidade” na contemporaneidade.

A constatação do pesquisador tem como referência dados da Organização Mundial de Saúde, que consideram as ocorrências de trânsito como uma “epidemia social”, uma vez que matam mais que os males do câncer e do coração, atingindo principalmente a população jovem, com idades variando entre 17 e 24 anos de idade.

Acreditamos que essa realidade está diretamente relacionada à forma por meio da qual esses condutores foram orientados para atuar nesse domínio bem como à maneira como agem frente às situações nas quais a prudência e a responsabilidade são elementos fundamentais para uma convivência pacífica.

As lacunas causadas pela fragilidade na formação para o trânsito por meio de práticas de letramento, tanto no âmbito da formação escolar quanto na formação de condutores, têm contribuído, a nosso ver, para a ocorrência de muitos acidentes.

Em virtude disso, faz-se necessária ao condutor uma formação leitora que

1. O DPVAT é o seguro obrigatório de danos pessoais causados por veículos automotores de vias terrestres, ou por sua carga, a pessoas transportadas ou não, com a finalidade de amparar as vítimas de acidentes de trânsito em todo o território nacional brasileiro, não importando quem seja o responsável pela ocorrência. É chamado, também, de seguro obrigatório, que deve ser pago por proprietários de veículos, juntamente com o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA).

privilegie as orientações de condução segura, defensiva, responsável e humanizada, regida pelo princípio da corresponsabilidade pela sua segurança e pela do outro (COSTA, 2011).

Existe no Brasil um aparato legal que orienta a agência dos usuários das vias públicas. O Código de Trânsito Brasileiro (CTB) é um documento que tem como base a Constituição Brasileira, respeitando a Convenção de Viena² e o Acordo do Mercosul³. Ele define as atribuições das autoridades e órgãos ligados ao trânsito, fornece diretrizes para a Engenharia de Tráfego, estabelece normas de conduta e define infrações e penalidades para os usuários do trânsito.

O Código, em seu capítulo I, §1º, define: “Considera-se trânsito a utilização das vias por pessoas, veículos e animais, isolados ou em grupos, conduzidos ou não, para fins de circulação, parada, estacionamento e operação de carga e descarga” (CTB, 2008, p. 19).

Conforme preconiza a lei, trânsito é toda e qualquer utilização das vias públicas, seja por pessoas, seja por veículos, seja por animais.

De acordo com esse instrumento legal, fica estabelecido que é dever do cidadão “transitar sem oferecer perigo ou obstáculo para os demais elementos do trânsito” (CTB, 2008, art. 26, p. 24).

Assim, cabe a todos que utilizam as vias públicas – pedestres, ciclistas, motociclistas, condutores de veículos leves ou pesados – ponderar acerca da sua atuação para garantir a organização e a segurança nesse segmento.

A educação para o trânsito está regulamentada no cap. VI, art. 74, do Código de Trânsito Brasileiro, e se constitui como direito de todos e “dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito”.

No §1º desse mesmo artigo, fica instituída a obrigatoriedade da existência de coordenação educacional nos órgãos do Sistema Nacional de Trânsito.

No ano de 2004, foi criada a Política Nacional de Trânsito (PNT), sob a coordenação do Ministério das Cidades e do Departamento Nacional de Trânsito, com o objetivo de “eleger a preservação da vida, da saúde e do meio ambiente e da educação contínua para o trânsito” (CTB, 2008, p. 315).

Em sua apresentação, o Código de Trânsito Brasileiro aponta como objetivos prioritários das políticas públicas a serem alcançados até 2014:

- Aumentar a segurança no trânsito;
- Promover a educação para o trânsito;
- Garantir a mobilidade e acessibilidade com segurança e qualidade ambiental a toda a população;
- Promover o exercício da cidadania, a participação e a comunicação com a

2. A Convenção de Viena, realizada em 1968, padronizou a sinalização e as normas de trânsito internacionais que foram adotadas por diversos países, inclusive o Brasil.

3. Realizado em 1992, o Acordo Mercosul estabeleceu normas para uniformizar o trânsito entre os países integrantes do Mercosul – Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela.

sociedade e

- Fortalecer o Sistema Nacional de Trânsito.

É possível observar que a legislação propõe ações no sentido de promover a construção de um trânsito mais seguro, organizado e voltado para o respeito à vida e à preservação dos recursos naturais.

O Código de Trânsito Brasileiro trata, no seu cap. VI, da educação para o trânsito. No art. 74, está garantido que “A educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito”.

Já no art. 76, fica determinado que

A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação.

Fica evidente que a responsabilidade pela educação para o trânsito e promoção de ações que promovam a construção de um trânsito organizado e seguro deve ser compartilhada por diversos segmentos da gestão pública.

Da mesma forma que o direito à educação formal está assegurado a todo cidadão pela Constituição Federal de 1988, a educação para o trânsito está garantida pelo Código de Trânsito de Brasileiro e deve ser assumida como responsabilidade dos gestores públicos, educadores, mídias e usuários, com a finalidade de garantir a segurança no tráfego de veículos e pessoas.

A formação de condutores encontra-se prevista na resolução n. 168, de 14 de dezembro de 2004, com as alterações das resoluções n. 169/05, 196/06, e Estabelece Normas e Procedimentos para a formação de condutores de veículos automotores e elétricos, a realização de exames, a expedição de documentos de habilitação, os cursos de formação, especializados, de reciclagem e dá outras providências (CTB, 2008, p. 317).

Por ocasião da solicitação da habilitação para guiar veículos automotores e elétricos, conforme preconiza o art. 2º da resolução 168/2004, o candidato deverá preencher os seguintes requisitos:

- I – ser penalmente imputável;
- II – saber ler e escrever;
- III – possuir documento de identidade;
- IV – possuir Cadastro de Pessoa Física (CPF).

De acordo com o art. 3º da mesma resolução, para obtenção da Carteira Nacional de Habilitação, o candidato deverá submeter-se à realização de:

- I – Avaliação psicológica;

II – Exame de aptidão Física e Mental;

III – Exame escrito sobre a integralidade do conteúdo programático, desenvolvido pelo Centro de Formação para Condutor;

IV – exame de direção veicular, realizado na via pública, em veículo da categoria para a qual esteja se habilitando.

A formação teórica desses candidatos é realizada por instituições específicas para esse fim e orientada pelo Código de Trânsito Brasileiro (CTB).

Após a conclusão do curso, o futuro condutor procura o Departamento de Trânsito para requerer a Carteira Nacional de Habilitação (CNH). A obtenção desse documento se dá por meio da submissão e aprovação do candidato a uma prova de conhecimentos teóricos (legislação, infrações, noções de primeiros socorros) e outra de cunho prático. Essas avaliações são elaboradas e aplicadas pelo Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN) e seguem critérios específicos para cada tipo de veículo (moto, automóvel de passeio, caminhões, ônibus etc.).

Em caso de perda da licença para dirigir, em consequência da extrapolação do número de infrações determinado pelo CTB, o condutor é submetido a novo curso de formação, também oferecido pelos centros específicos, assim, após cumprir o período de cassação estipulado pela legislação, volta a gozar da licença para guiar veículos.

É possível reconhecer que a legislação de trânsito em vigor, as melhorias na malha viária do país, as normas e as fiscalizações não têm causado efeitos perceptíveis na redução das ocorrências nesse domínio. Julgamos, nesse sentido, que as práticas de leitura e de escrita, realizadas por ocasião da formação de condutores, podem se constituir como importantes estratégias para minimizar os problemas da mobilidade urbana.

A responsabilidade pela educação para o trânsito e promoção de ações que promovam a construção de um trânsito organizado e seguro deve ser compartilhada pelos diversos segmentos da gestão pública. Tal como o direito à educação formal está assegurada a todo cidadão pela Constituição Federal de 1988, a educação para o trânsito está garantida pelo Código de trânsito de Brasileiro. O trânsito deve ser assumido como responsabilidade dos gestores públicos, educadores, mídias, e usuários com fins a assegurar a segurança no tráfego de veículos e pessoas.

A formação de condutores é realizada por instituições específicas para esse fim, autoescolas, e orientada pelo Código de Trânsito Brasileiro (CTB). O código apresenta uma linguagem densa e utiliza-se de muitos vocábulos específicos da área jurídica, fato que dificulta, de certa forma, a compreensão de algumas informações e/ou normas pelos que não dominam essa linguagem específica.

As autoescolas oferecem cursos de cunho teórico e prático, de acordo com o que rege o Código de Trânsito Brasileiro. Os interessados frequentam a autoescola por um determinado período, assistindo a aulas que apresentam as normas para uma condução segura, as infrações e suas penalidades, placas e outros, além de noções

de primeiros socorros. Já as aulas práticas são feitas, geralmente em veículos da própria escola, sob a orientação de um instrutor que o orienta na condução do veículo.

Após a conclusão do curso, o futuro condutor procura o Departamento de Trânsito para requerer a Carteira Nacional de Habilitação (CNH). A obtenção Carteira Nacional de Habilitação (CNH), se dá por meio da submissão e aprovação do candidato a uma prova de conhecimentos teóricos (Legislação, infrações, noções de primeiros socorros) e outra de cunho prático. Essas avaliações são elaboradas e aplicadas pelo Departamento de Trânsito (DETRAN) e seguem critérios específicos para cada tipo de veículo (moto, automóvel de passeio, caminhões, ônibus, etc.).

Acerca dessa questão, Panitz (2005), relata que especialistas na área de tráfego apontam os acidentes de trânsito como “uma das epidemias que mais flagelam a humanidade”. A afirmativa do professor e engenheiro civil baseia-se nas estatísticas da Organização Mundial de Saúde que consideram essa como uma “epidemia social” uma vez que mata mais que os males do câncer e do coração, e ainda, que atinge principalmente a população jovem.

Dessa forma, a formação de condutores por meio da leitura dos instrumentos que orientam a organização do trânsito, se constitui como condição *si ne qua non* para sensibilizá-los sobre os riscos que o trânsito oferece. Além subsidiar a formação inicial, a leitura desses instrumentos pode, também, orientar motoristas e pedestres quanto ao comportamento seguro nessa instância social.

3 | LETRAMENTOS: UM POUCO DE HISTÓRIA

A partir da virada social nos estudos sobre linguagem ocorrida nos anos 80 se estabeleceu a diferenciação entre alfabetização e letramento (KLEIMAN, 2007). Alfabetização passou a ser entendida como apropriação dos mecanismos da escrita e leitura e letramento como uso social desses artefatos. Desde então, novos olhares foram lançados sobre os usos da leitura e da escrita na sociedade e o letramento passou a ser compreendido como os estudos da linguagem a partir do seu contexto social de uso.

Um olhar acurado sobre os estudos de letramento no Brasil nos permite ver que estes têm ampliado o seu campo de trabalho para diferentes domínios sociais além da escola – hospitais, igrejas, famílias, entre outros –, no intuito de compreender os fenômenos que ali ocorrem por meio dos estudos da linguagem.

Nesses termos, tem deixado aflorar o seu “caráter mestiço e transdisciplinar” (MOITA LOPES, 2009, p. 100), buscando, por meio de seus trabalhos, não somente se abastecer de conhecimentos e vivências de diversas áreas para abordar aspectos da linguagem nos inúmeros domínios, mas também trazendo para sua área de atuação o estudo de tópicos ainda sem vinculações com essa área do conhecimento, com o objetivo de destacar questões a serem discutidas e redimensionadas pelos indivíduos

em seus respectivos espaços sociais.

Diante disso, faz-se importante pensar no papel do pesquisador em LA no que se refere ao seu compromisso com a sociedade (LEFFA, 2001), uma vez que, pesquisando sobre a linguagem e os problemas sociais nos diversos domínios, inclusive no do trânsito, buscam-se caminhos para a discussão e compreensão de tais problemas bem como possíveis alternativas para atenuar questões que dificultam ou trazem sofrimento para a sociedade.

A partir dessa compreensão, os estudos de letramento passaram a ser desenvolvidos nas mais diversas instâncias da sociedade: família, igreja, local de trabalho e outros. Essa pluralidade de situações nas quais a linguagem se faz presente foi chamada de mundos de letramento (BARTON 2000).

Os estudos de letramento têm se lançado sobre a linguagem, observando suas características e os seus diversos usos na sociedade (KLEIMAN, 1995). Compreendemos letramento como o conjunto de atividades sociais de usos da escrita que se define em função dos objetivos dos participantes, do(s) texto(s) que a embasam e do modo como se realizam, dado que são histórica e ideologicamente determinadas (KLEIMAN, 1995; BARTON; HAMILTON, 1998).

Uma vez considerando que a prática social é ponto de partida e de chegada para quaisquer atividades que envolvam os usos das linguagens, inicia-se um novo contexto de estudo da aquisição e desenvolvimento das práticas de leitura e escrita. As formas de usos da leitura e da escrita variam conforme o local onde se dá e a finalidade de cada situação. Sobre essa questão, OLIVEIRA (2010), assevera que

[...] não há dúvida de que as práticas de letramento que ocorrem nos variados contextos – casa, escola, igreja, ruas, lojas, empresas, órgãos oficiais, dentre outros – atendem a funções e propósitos diferentes.

Nessa relação de entre usos, contextos de uso e interesses, os sujeitos constroem significados acerca do que leem, uma vez que estão implicados no conhecimento que produzem e na linguagem que usam (MOITA LOPES, 2009).

Dessa forma, letramento está diretamente relacionado à língua escrita e texto escrito assume um papel de extrema relevância na vida das pessoas, na relação que estabelecem com outros e com o mundo. Nesse sentido, Mortatti (2004, p. 98), defende que vivemos numa sociedade:

[...] baseada em comportamentos individuais e sociais que supõem inserção no mundo público da cultura escrita, isto é, uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita e que valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que falar e ouvir, diferentemente do que ocorre em sociedade iletradas ou ágrafas.

A escrita passou a ocupar na modernidade, papel muito importante na manutenção dos comportamentos sociais, oras corroborando na manutenção de situações consolidadas, oras modificando-as (SCHOLZE, 2007).

Ao assumir o volante de um veículo, muitas leituras são tecidas a todo o momento:

placas, sinais, sirenes, buzinas e outros, e essas leituras provocam reações diversas. Em alguns casos faz-se necessário parar o veículo para alguém atravessar a via, abrir caminho para que um veículo que atenda emergências (ambulâncias ou carros de bombeiro) possa avançar e outras situações. Nessa perspectiva, Oliveira (2010) defende:

Entender que o letramento é mediado por textos implica naturalmente ter consciência de que o uso de determinados textos depende do sistema de atividades no qual as pessoas estão inseridas, noutros termos depende dos papéis que as pessoas exercem e do que elas necessitam fazer por meio desses textos em determinadas situações.

Em virtude disso, o condutor necessita de uma formação leitora que privilegie as orientações de condução segura, defensiva, responsável, humanizada regidas pelo princípio da corresponsabilidade pela sua segurança e pela do outro. Foi possível constatar que existe um aparato legal (Código de Trânsito Brasileiro) que aponta para essas questões, visando ampliar e efetivar os direitos de cidadania.

4 | A FORMAÇÃO DE CONDUTORES AUTOMOTORES TERRESTRES: EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

A formação teórica para os condutores de veículos tornou-se obrigatória a partir da constituição do CTB, criado em 1997. Essa exigência surgiu com a preocupação de garantir uma formação mínima para esses trabalhadores, no que se refere à legislação de trânsito, a relação entre trânsito e meio ambiente, primeiros socorros e mecânica básica, dentre outros temas.

Essa formação é realizada em Centros de Formação de Condutores e orientada por instrutores devidamente habilitados pelos Departamentos Nacionais de Trânsito (DETRAN).

As aulas são realizadas em salas que acomodam vinte e cinco aprendentes, em média, que são participam de uma carga horária de quarenta e cinco horas/aula de atividades mediadas pela leitura e pela escrita, conforme determina a legislação em vigor.

Os momentos de formação de condutores constituem-se, portanto, como eventos de letramento, em que as práticas de leitura e de escrita assumem papel de mediador das ações formativas.

De acordo com os postulados de Baynham (1995, p. 34),

[...] as práticas de letramento são formas culturais de uso da leitura e da escrita que se realizam em eventos de letramento. Envolvem não apenas o que as pessoas fazem, mas o que elas pensam sobre o que fazem e os valores e ideologias que estão subjacentes a essas ações.

No decorrer das aulas os instrutores realizam a leitura de cartilhas, buscam desvelar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as temáticas em discussão,

convidam os alunos a realizarem a leitura do material de forma compartilhada, dentre outras atividades. Uma vez que o trabalho dos instrutores é norteado pelo uso de práticas de leitura e de escrita, esses profissionais constituem-se como agentes de letramento.

Em relação ao papel do agente de letramento, Kleimam (2006), refere-se ao professor como tal na medida em que age como

[...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (p. 08).

Sendo assim, os indivíduos que mobilizam práticas de leitura e de escrita para orientar a sua atuação em qualquer domínio, inclusive, no da mobilidade urbana, pode ser caracterizado como um agente de letramento.

Ademais, esses profissionais estabelecem relações entre o que estabelece a lei e o que acontece no cotidiano do trânsito. Corroborando com essa assertiva, trazemos as falas dos instrutores 02 e 03:

Nas aulas os alunos leem sobre a legislação. Assistem a vídeos que mostram situações que acontecem no trânsito e que podem ser evitadas se o condutor for atento e tiver uma atitude responsável. (instrutor 02)

A gente lê, explica, dá exemplos, pede que eles falem o que sabem sobre aquele assunto, mostra vídeos de campanhas que o Ministério dos Transportes faz todo ano, na semana do trânsito. (Instrutor 03)

Nesse sentido, entendemos a agência partir do que preconiza Bazerman (2007). Segundo ele:

[...] não precisamos atribuir agência ao letramento em si. A agência fica com os atores humanos que desenvolveram ou realizaram as atividades usando o letramento; mesmo existindo consequências não previstas para suas escolhas, o letramento favorece algo diferente do que anteciparam. O letramento é parte constitutiva de uma matriz de formações culturais e sociais complexas da sociedade moderna com a qual respondemos a instituições, crenças, grupos de pessoas localizados longe de nossa vida diária e que englobam muito mais do que se pode imaginar (p. 21).

Assim sendo, por meio das orientações dadas no decurso da formação, os instrutores buscam conscientizar os futuros condutores para as implicações de suas atividades no trânsito, as quais poderão contribuir para a consolidação da crítica realidade existente ou para a humanização dos procedimentos e das relações estabelecidas nesse domínio.

As reflexões suscitadas pelos instrutores, no decorrer das práticas de letramento, apontam para uma mudança de atitude ou para uma agência mais voltada para uma convivência pacífica no âmbito da mobilidade urbana. É possível vislumbrar esse fato nas falas dos instrutores:

Hoje, retomaremos a discussão sobre os elementos que a fazem a diferença no trânsito. Então, não é a cilindrada, não é o tamanho nem o design do veículo que fazem a diferença no trânsito. É a forma de conduzir o veículo que faz a diferença. (Instrutor 01)

Mudar a realidade do trânsito depende de você, de todo mundo entendeu? Eu creio que você vai fazer a diferença nesse trânsito. (Instrutor 01)

O que faz com que o trânsito se torne perigoso é o comportamento das pessoas. E essa realidade pode ser diferente do que vem sendo mostrado nos jornais todos os dias. Desde o momento se você disser assim, eu estou disposto a fazer diferente, algo diferente vai acontecer. Então é por aí que a gente tem que começar. *(Instrutor 03)*

Sendo assim, ao orientar os futuros condutores quanto ao modo de agir frente às situações de trânsito, as práticas de letramento realizadas nos CFC, concorrem para uma agência por procuração (BANDURA, 2011). Uma vez que as leituras realizadas e reflexões por elas provocadas, concorrem para atitudes comprometidas para a construção de um trânsito mais humanizado, por meio de suas ações quando estiverem atuando como condutores.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos discutir as contribuições que a leitura e a escrita podem oferecer na formação de condutores de veículos e conseqüentemente na organização do trânsito por meio das práticas de letramento. Para alcançarmos tal intento, analisamos a legislação vigente no país quanto às orientações para formação de condutores e da educação para o trânsito (Código de Trânsito Brasileiro). Apreciamos, ainda, algumas cartilhas que são oferecidas aos cidadãos nas escolas de formação (autoescolas). Em se tratando de uma temática complexa e pouco discutida, nos eximimos de apresentar conclusões definitivas, tecemos considerações, que a nosso ver, possibilitem novas discussões.

Este estudo nos permitiu observar que as cartilhas que orientam a formação de condutores apontam para a formação agentiva dos futuros condutores. Estes são orientados acerca das infrações, multas aplicáveis, sanções e outros. No entanto, não constatamos no material utilizado, ênfase no que se refere às responsabilidades que devem ser assumidas pelo condutor quanto à organização do espaço público e dos cuidados para consigo com o outro. Guiar um veículo implica assumir riscos e requer responsabilidade e compromisso daquele que assume um volante em espaços que circulam pessoas das mais diversas idades e condições físicas.

Portanto, nesse estudo preliminar, consideramos a necessidade de dar-se mais ênfase à formação social dos condutores de veículos, como forma de garantir a segurança e a organização no âmbito da política pública do trânsito.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. Social Cognitive Theory. An agentic. In: Annual Reviews Psychology, 2011.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacy; reading and writing in one community*. London, New York: Routledge, 1998.

BRASIL. Código de Trânsito Brasileiro: instituído pela Lei nº 9.503, de 23-09-97 – 1ª ed. – Brasília: DENATRAN, 2008.

BAYNHAM, M. Literacy practices: investigating literacy in social contexts. London: Logman, 1995.

BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

COSTA, K. R.; PAZ, A O papel da linguagem na formação para o trabalho: representações de condutores de veículos. In: Simpósio Internacional Do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Linguagem, 6. **Anais**. Natal, 2011.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIMAN, Angela B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

_____. Processos identitários na formação profissional - O professor como agente de Letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2006.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dezembro, 2007.

LEFFA, V. A Linguística Aplicada e seu compromisso com a sociedade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6., 2001, Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: Associação de Linguística Aplicada Brasil, 2001. p. 1-15.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004 (Coleção Paradidáticos: Série Educação).

LOPES. Luiz Paulo da Moita. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria Del Pilar (orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

OLSON, D. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

PANITZ, Mauri Adriano. *Mundo Jovem: um jornal de ideias*. p. 81. Maio/2005.

PAZ, A. M. O. *Registros de ordens e ocorrências: uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar*. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

SCHOLZE, L. *Pela não pedagogização da leitura e da escrita*. In: SCHOLZE, Lia; TÂNIA, M. K. Rösing (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. INEP. UPF. Brasília –DF, 2007.

NAS RUAS E NAS DELEGACIAS O MUNDO É OUTRO: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL DO POLICIAL CIVIL

Elton Basílio de Souza

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET/MG)
– Belo Horizonte/MG

José Geraldo Pedrosa

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET/MG)
– Belo Horizonte/MG

RESUMO: O artigo em voga propõe uma discussão teórica sobre a formação profissional do policial vinculado a Polícia Civil de Minas Gerais. A literatura sobre formação policial evidencia não raras vezes certo descompasso entre as prescrições formais da atividade e a efetiva prática profissional desempenhada pelos trabalhadores de segurança pública. Tal celeuma já fora objeto de abordagens sociológicas que, grosso modo, evocam a ideia de uma cultura policial, a qual serviria de princípio explicativo para a conduta dos policiais. Mobilizamos o conceito de formação experiencial – na perspectiva da educadora portuguesa Carmen Cavaco – para ampliar o escopo de análise e demarcar o espaço das ciências da educação no debate sobre formação policial, buscando interfaces dessa elaboração com a prática profissional do policial civil. O trabalho realça, a título de conclusão, a importância de se refletir sobre a educação dos policiais para além dos

muros da academia de polícia, reconhecendo seus adquiridos experienciais.

PALAVRAS-CHAVE: Polícia Civil de Minas Gerais, Formação policial, formação experiencial

ABSTRACT: The current article proposes a theoretical discussion about the formal education training of the police officer of the Civil Police department of Minas Gerais state. The state of the literature on police formal education training often reveals a lack of sync between theory and the actual activity performed by the Public Safety workers. This field has been the subject of sociological approaches that, in sum, evoke the idea of a police culture, which would serve as an explanatory principle for the conduct of the police. We have used the concept of experiential formation - from the perspective of the Portuguese educator Carmen Cavaco – in order to broaden the analysis scope and to use education sciences in the debate about police education, ultimately seeking crossing points with the professional practice of the civil police. This paper highlights as a conclusion the importance of reflecting on the education/training of the police officer beyond the walls of the police academy, recognizing any experience externally acquired.

KEYWORDS: Civil Police of Minas Gerais State; Police Education; Experiential Formation

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um desdobramento de uma pesquisa de mestrado ainda em andamento, inserida na linha de pesquisa *Ciência, Tecnologia e Trabalho: abordagens filosóficas, históricas e sociológicas* do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG. O que se propõe é uma discussão sobre a formação do profissional de segurança pública vinculado a Polícia Civil de Minas Gerais (PCMG). O atual estágio da dissertação ainda não nos permitiu sistematizar os dados angariados em campo; esse fato, contudo, não nos impede de realizar uma discussão conceitual sobre formação policial, inventariar pesquisas sobre o tema e anunciar um referencial teórico pautado nas ciências da educação que pode tornar mais abrangentes as reflexões sobre a formação dos trabalhadores de segurança pública.

Com mais de cem anos de história a PCMG é uma instituição que tem como principal objetivo a apuração das infrações penais, sendo incumbido aos policiais civis a elucidação dos crimes perpetrados no âmbito da unidade da federação. Trata-se, pois, de uma organização do poder público legalmente investida dos serviços científicos, técnicos e jurídicos da investigação criminal. A PCMG ostenta em seu quadro pessoal as seguintes carreiras: delegado de polícia, médico legista, perito criminal, investigador de polícia e escrivão de polícia. Integram ainda o quadro pessoal da PCMG as carreiras administrativas, instituídas na forma de lei específica. O acesso às diversas carreiras policiais acontece mediante realização de concurso público, cada qual com seus requisitos específicos. O efetivo ingresso na atividade policial é precedido por um curso de formação técnico-profissional, ministrado pela Academia de Polícia Civil de Minas Gerais (ACADEPOL/MG). Fundada em 1926, a ACADEPOL é a unidade de ensino profissional onde o policial civil realiza sua formação inicial e obrigatória, requisito para todo e qualquer profissional vinculado a PCMG.

O título desse artigo é digno de um esclarecimento. O bordão “nas ruas e nas delegacias o mundo é outro” é um elemento presente na narrativa de vários policiais civis e isso pode ser verificado na dissertação de Bastos (2008) defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O estudo em comento aborda a formação inicial do policial civil mineiro, focalizando as prescrições curriculares mobilizadas no curso técnico profissional da ACADEPOL em diferentes gestões. Ao tratar do descrédito que os policiais da ativa nutrem pelo curso de formação policial, Bastos (2008) afirma que os policiais veteranos, “(...) ao receberem o policial recém-formado ou ainda em estágio, costumam dizer-lhe para esquecerem tudo o que aprenderam, pois nas ruas e nas delegacias o mundo é outro” (BASTOS, 2008, p. 70).

Essa constatação é um tanto intrigante e fomenta múltiplas questões: ela revela alguma impropriedade no curso técnico profissional ministrado pela Academia de Polícia? Tem relação com as particularidades da *práxis* investigativa e com contexto

em que ela se desenvolve? Trata-se de um descompasso entre a escola e o mundo do trabalho? Não seria fruto da incapacidade dos próprios policiais em detectar a pertinência dos saberes escolarizados em suas atividades de rotina?

Ao realizar uma revisão da literatura, deparamos com estudos que apontam para a existência de uma cultura policial, considerada como princípio explicativo para a conduta desses profissionais sob um ponto de vista sociológico. Ora, se existe uma cultura policial, ela é transmitida para os sujeitos policiais mediante um processo de aprendizagem, o que justifica este tema como objeto de pesquisa também no arcabouço das ciências da educação.

A proposta do artigo é dar os primeiros passos na construção de referencial analítico capaz de contribuir com os estudos sobre formação e prática profissional dos policiais civis. Mobilizou-se nesse artigo o conceito de formação experiencial, na perspectiva proposta pela educadora portuguesa Carmen Cavaco (2002). Os pressupostos epistemológicos presentes na concepção de formação experiencial implicam numa leitura mais alargada dos processos formativos, colocando em voga, para além dos saberes formais adquiridos no curso de formação institucionalizado, os saberes não formais e informais que são tributários de outros espaços formativos e de outras aprendizagens.

O artigo está dividido em três partes. Na primeira, apresentamos sucinta revisão da literatura sobre formação policial, inventariando as pesquisas que demonstram o descompasso entre os saberes formais e aqueles mobilizados no âmbito da prática profissional. A delimitação da questão problema é procedida de uma indispensável distinção teórica entre as formulações de educação formal, não formal e informal. Prosseguindo, demarca-se o conceito de formação experiencial na perspectiva de Carmen Cavaco (2002), buscando interfaces dessa elaboração com a prática profissional do policial civil. O trabalho realça, a título de conclusão, a importância de se refletir sobre a educação dos policiais para além dos muros da academia de polícia, reconhecendo seus adquiridos experienciais.

FORMAÇÃO E CULTURA POLICIAL: A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL ANALÍTICO PAUTADO NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

De maneira geral, a produção acadêmica sobre as organizações de segurança pública que se desenhou nas últimas décadas no Brasil tem a formação policial como tema subsidiário. Paixão (1982) constatou que a polícia é mais temida do que conhecida pelas Ciências Sociais em nosso país. Cerca de dez anos depois, Mingardi (1991) assinalou que existe uma grave deficiência na academia brasileira, que muito se ocupa da repressão política – explícita ou não – empreendida pela polícia, mas pouco reflete sobre qual o trabalho que a Polícia deveria fazer, ou a maneira pela qual a Polícia cumpre suas funções. Caruso (2006) demonstra a predileção acadêmica em

se ocupar das temáticas que visam a denunciar o labor policial, negligenciando estudos específicos sobre sua organização e práticas cotidianas. A constatação persiste nas ponderações de Miranda (2012) que, a despeito de reconhecer os esforços de vários atores – governos, universidades e intelectuais – em fazer avançar o desempenho da segurança pública, afirma que o debate empreendido tende a situar-se no campo das críticas mais severas.

O panorama democrático instaurado pela Constituição de 1988 tem aventado debates sobre a formação policial em nosso país (PONCIONI, 2007), onde uma das preocupações é justamente “(...) refletir criticamente sobre as práticas tradicionais relativas às ações e procedimentos das instituições e agentes responsáveis pela segurança pública” (CUNHA, 2004, p. 205). As organizações de segurança pública e instituições acadêmicas tem somado esforços para uma mudança paradigmática no âmbito das forças policiais, dando importância a necessária e imprescindível articulação entre polícia e direitos humanos (RIBEIRO; SILVA, 2010; BALESTRERI, 2004; CANO, 2003; KANT DE LIMA, 2003; 1990; PINHEIRO, 1991A, 1991B; PINHEIRO; SADER, 1985). Entende-se, pois, a formação policial como importante estratégia implementada pelo governo na área de segurança pública, tendo como desafio a consecução de uma polícia cidadã que atenda aos anseios democráticos.

A literatura acadêmica revela que as prescrições curriculares dos cursos de formação estão em desacordo com o que se observa nas práticas profissionais concretas, ou seja, “(...) existe uma certa dicotomia entre as práticas nas academias e as práticas que os policiais vivenciam nas ruas ou nas delegacias” (BASTOS, 2008, p. 70). Esse tema tem sido discutido com diferentes variações por estudiosos das organizações policiais, como se perceberá nessa breve revisão bibliográfica que se encaminha. Antes, porém, é preciso consignar que não se trata de uma problemática que diz respeito tão somente aos policiais. Não existe uma total correspondência entre manuais, normas e protocolos e a prática profissional em outras incontáveis atividades. Isso pode ser observado, como veremos, no próprio arcabouço teórico das ciências que se debruçam sobre a questão.

A sociologia do trabalho, por exemplo, mobiliza as categorias trabalho prescrito e trabalho real (DANIELLOU, LAVILLE E TEIGER, 1989; GUÉRIN, 2001) e essa distinção – também compreendida pelos conceitos tarefa e atividade – surge para esta área do saber a partir do momento em que as pesquisas em ergonomia, no final da década de 1960, constataram que os trabalhadores não se organizavam de uma forma tipicamente taylorista – modelo que supunha que aos trabalhadores só caberia a mera execução de tarefas. Desde então a sociologia do trabalho questiona a padronização total dos métodos de trabalho, dando ênfase cada vez maior às particularidades dos sujeitos que compõem o palco de trabalho e suas práticas profissionais que em muitas oportunidades destoam de uma racionalidade gerencial e prescritiva do processo produtivo.

Nas ciências da educação, por seu turno, podemos exemplificar essa tônica com

base nos estudos que tratam das teorias do currículo. Não raras vezes nos deparamos com os conceitos de currículo prescrito e currículo real. Nos dizeres de Sacristán (2000) o currículo real possui maior amplitude do que qualquer documento no qual se estipule os planos e objetivos da educação, isso porque a prática docente pressupõe uma rede de saberes e fazeres construída e reconstruída no cotidiano escolar com seus múltiplos atores. Esse debate que se estabelece no interior das ciências da educação, portanto, enseja numa problemática em muito parecida com as discussões instauradas no plano da sociologia do trabalho, cambiando-se, por óbvio, o docente inserido em sala de aula pelo operário inserido no posto de trabalho. À vista disso e, retomando a questão-problema desse artigo, indaga-se: quais os contornos dessa problemática no seio das corporações policiais e o que já se construiu em termos de conhecimento científico sobre o assunto?

Pois bem, temos boas indicações e produtivas pistas dessa celeuma em vários níveis da literatura policial. As contribuições sociológicas sobre as instituições policiais revelam a existência de uma lacuna entre os protocolos, manuais e normas que balizam a atividade policial e a efetiva prática profissional, pois “(...) nenhuma polícia se resume a realização estrita da intenção daqueles ou daquilo que a institui” (MONJARDET, 2012). Esse distanciamento entre o prescrito e o real, no âmbito da segurança pública, tem relação com “(...) uma complementar e singular formação policial que acaba por acontecer aleatoriamente nas ruas, logo após os cursos de formação profissional, e que não é objeto de gerenciamento das organizações policiais” (PEDREIRA-SILVA, 2014, p. 30). Após o curso de formação, ao se defrontar com situações críticas, revela Goldsten (2003), o operador de segurança pública toma ciência de que pouco do que lhe foi ensinado se aplica a suas atividades, sobretudo ao que diz respeito a tomada de decisões. Diante desse empasse, o policial tende a agir pautado na postura e *modus operandi* de seus colegas veteranos. Especificamente sobre a PCMG, Silva (2014) afirma que os policiais civis novatos, ao chegarem nas delegacias, se deparam com um contexto já estruturado compostos por vários outros profissionais, cada qual com seus saberes e práticas diferenciadas.

Um importante instrumento analítico adotado no estudo desse problema foi concebido por estudiosos anglo-americanos na década de 1960. A clássica obra *Justice Without Trial*, de Jerome Skolnick (2011), tornou-se referência, pois ofereceu as primeiras delimitações teóricas do conceito de cultura policial. Em síntese, entende-se por cultura policial um “(...) conjunto de valores, crenças e regras informais que orientam o modo como os policiais enxergam o mundo social e o modo como deveriam agir nele” (LOPES et al., 2016, p. 323). Nas palavras de Monjardet (2012), na interação cotidiana que ocorre entre os agentes de segurança, tarefas e público, se (re)produz uma cultura policial, que escapa da lógica organizacional e figura como o princípio explicativo para a atuação desses profissionais. Por esse motivo:

(...) a análise da cultura profissional dos policiais é o calcanhar-de-aquiles de toda pesquisa sobre a polícia (...). É como se, no processo de interpretação dos seus

dados, o pesquisador se encontrasse confrontado com a necessária consideração de uma 'variável' imprevista, ou subestimada no protocolo de pesquisa, que por conseguinte convém designar-se por 'cultura profissional', e à qual será referido, como princípio explicativo das condutas, o que parece escapar à lógica organizacional, quer seja apreendida em termos hierárquicos (prescrições, controle, sanção) ou em termos racionais (objetivos, meios, eficácia). (MONJARDET, 2012, p. 162)

O primeiro trabalho brasileiro que articulou a noção de cultura policial é o de Paixão (1982). Ao estudar a polícia civil mineira, o pesquisador constatou que os policiais da linha de frente não se orientam primariamente pela lei, mas sim por um estoque de saberes informais que comporia a cultura organizacional da polícia. Este estoque de conhecimento seria formado por noções sobre a origem e a natureza dos criminosos, métodos próprios de investigação e por uma série de outras práticas aprendidas informalmente e que contrastam com os valores e comportamentos formalmente prescritos pela instituição. Podemos citar outras contribuições nacionais que articulam o conceito de cultura policial (BEATO ET AL., 2008; BRETAS e PONCIONI, 1999; MUNIZ, 1999; LIMA, 1995), mas, de maneira geral, "(...) são poucos os trabalhos brasileiros que se dedicaram à análise empírica da cultura policial para entender o modo como os policiais veem a realidade e agem nela" (CUNHA, 2004, p. 205).

Os vários apontamentos elencados pela literatura já estabelecida sobre a polícia civil revelam que o distanciamento entre normas, protocolos e manuais e a efetiva prática profissional dos policiais podem ser interpretados mediante o conceito de cultura policial, o qual se estabelece como o princípio explicativo (MONJARDET, 2003) para a atuação desses profissionais. Tal referência considera que policiais no exercício da profissão orientam suas ações através de um estoque de saberes que são (re)construídos num processo de socialização profissional; esses saberes não obedecem a uma lógica estritamente vinculada aos "(...) conhecimentos técnicos e científicos, mas também por uma visão de mundo particular e específica" (CUNHA, 2004, p. 201). Pensar a formação do policial estritamente em termos institucionais, portanto, é negligenciar uma gama de práticas e saberes que são tributários de outros contextos e de outras aprendizagens. É preciso considerar que a formação do policial tem uma amplitude que vai muito além do curso de formação técnica e profissional ministrado pela academia de polícia, uma vez que, além dos saberes formais (prescritos, curriculares) existem outros saberes (não formais e informais) que compõem o repertório de atuação dos policiais no exercício da profissão.

Ao passo que a sociologia se mostra oportuna para mapear os elementos constitutivos de uma determinada cultura policial, há um espaço para focalizar os diferentes saberes e os processos de aprendizagem que os policiais mobilizam no âmbito dessa cultura. Se há uma cultura policial, decerto que essa cultura é aprendida. Existe um processo de aprendizagem que é um pressuposto da própria relação entre sujeito policial e essa dimensão maior composta por normas, crenças, práticas, símbolos e outros componentes que se traduzem em termos de cultura policial. Urge,

portanto, a construção de um instrumento analítico pautado nas ciências da educação, que faça esse diálogo com as construções sociológicas, mas que focalize os diferentes processos de aprendizagem no trabalho e os saberes que deles emergem.

Pavimentar uma articulação entre as ciências da educação e o estudo da cultura profissional exigiria, ao nosso ver, um duplo movimento: o primeiro deles é considerar que a aprendizagem profissional do policial civil é fenômeno muito mais amplo do que o processo de escolarização inicial. Para além de uma educação formal, existe uma dimensão educativa não formal e informal que se vincula a outros espaços formativos alheios à escola, pois “(...) os mecanismos por meio dos quais uma sociedade transmite a seus membros seus saberes, o saber-fazer e o saber-ser que ela estima como necessários à sua reprodução, são de uma infinita variedade” (DURU-BELLAT; VAN ZANTEN, 1992, p. 1). De acordo com Sposito (2003), uma tradição inaugurada no Brasil por Florestan Fernandes nos anos 1950 já esboçava essa preocupação, ao realizar um estudo sociológico da escola numa perspectiva não escolar. Acerca dessa proposta,

(...) o estudo de outras situações educativas e de práticas socializadoras observadas na família nos grupos de pares, nas trocas informais na esfera pública, no mundo das associações, nos movimentos sociais e nas relações com a mídia tem significado um caminho promissor de ampliação do campo de preocupações da sociologia da educação, mas, ainda, bastante incipiente. (SPOSITO, 2003, p. 20).

O segundo aspecto desse movimento é um desdobramento do primeiro. Ao fornecer a educação um sentido mais amplo e plural, temos como consequência um redimensionamento do conceito de formação profissional, o qual passa a abarcar os saberes experienciais adquiridos e mobilizados pelo sujeito nas diferentes instâncias de sua vida. Estamos a falar, portanto, de uma formação experiencial, cuja proposta é uma revalorização epistemológica da experiência (CAVACO, 2009), reconhecendo seu potencial formativo.

A experiência, explica Carmen Cavaco (2002), quando entendida num sentido de rompimento com a hegemonia do modelo escolar, coloca em evidência os saberes não escolarizados e sua importância no processo formativo dos sujeitos. De acordo com essa autora:

(...) questionamentos sobre a experiência surgem, habitualmente, relacionados com um conjunto de discussões que denotam oposições entre teoria e prática, entre saberes acadêmicos e saberes resultantes da prática, entre modalidades de educação formal e educação não formal (CAVACO, 2009, p. 221).

As elaborações acadêmicas que articulam e valorizam a experiência no processo formativo receberam um reconhecimento recente, fato este explicado pelo exacerbado valor que se conferiu aos saberes escolarizados nos séculos XIX e XX. A escola aparece na história como uma via educativa especializada, contribuindo para sedimentar outra modalidade do aprender, “(...) baseada na ruptura com a experiência dos aprendizes, por se pensar que esta funcionaria como um obstáculo à aprendizagem” (CAVACO,

2009, p. 221). O modelo escolar passou a ser entendido como a principal forma de educar e, em decorrência de tal fato, conferiu à escola “(...) o monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes resultantes da experiência” (CAVACO, 2009, p. 221).

A contemporaneidade esboça tensões e rupturas com a forma escolar na medida em que passa a legitimar e prestigiar os saberes não escolarizados, promovendo, assim, uma “(...) revalorização epistemológica da experiência dos indivíduos e a valorização das modalidades de educação não formal e informal” (CAVACO, 2008, p.17). Essa abordagem privilegia o sujeito, entendendo-o como produtor de si: “(...) e a experiência é o principal recurso que tem ao seu dispor para evoluir no sentido da autonomia, da participação social e da emancipação” (CAVACO, 2009, p. 221). Faz-se necessário, neste turno, esclarecer o que se entende por educação formal, não formal e informal. De acordo com Canário existe:

(...) um nível formal de que o protótipo é o ensino dispensado pela escola, com base na assimetria professor-aluno, na estruturação prévia de programas e horários, na existência de processos avaliativos e de certificação; um nível não formal caracterizado pela flexibilidade de horários, programas e locais, baseado geralmente no voluntariado, em que está presente a preocupação de construir situações educativas de contextos públicos e singulares. (...) um nível informal que corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que não conscientes, nem intencionais, por parte dos destinatários, correspondendo a situações pouco estruturadas e organizadas (CANÁRIO, 1999, p.80).

Quando se trata de formação experiencial tem-se subjacente o pressuposto básico de que se aprende com a experiência. A formação experiencial é um conceito multidimensional a partir do qual surgem várias definições que, de algum modo, se complementam. Nos dizeres de Josso:

Designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interação consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam (Josso, 1991, p. 198).

A experiência possui uma natureza dinâmica, pois é tensionada e modificada em função das novas situações vivenciais. Na experiência o homem constrói-se ao mesmo tempo “(...) que dá ao mundo uma forma humana e transforma os acontecimentos da sua história” (BONVALOT, 1991, p. 319). Podemos consignar que a formação experiencial é interminável por natureza. A dinamicidade da experiência se deve ao fato de “(...) aprendizagem ser uma atividade permanente de desenvolvimento pessoal, que mobiliza o indivíduo ao longo de toda a vida” (BARKATOOLAH, 1989, p. 48).

O conceito de formação experiencial se mostra adequado enquanto instância articuladora das diferentes modalidades educativas. A formação experiencial resulta de um trabalho do sujeito sobre si próprio, em interação com os outros, ao longo da sua vida, a partir do seu patrimônio de experiências e em articulação com um

determinado ambiente formativo. Trata-se de um processo de socialização, marcado pela constante reversibilidade de papéis e pelo caráter difuso, ocorrendo em todos os tempos e espaços de vida (família, trabalho, lazer e escola). Destarte, além de propor uma espécie de resgate epistemológico da experiência, busca entender a formação como um corolário que está intimamente ligado a própria construção biográfica dos sujeitos. Esses pressupostos podem descortinar uma série de saberes que extrapolam a lógica da escolarização. Sobretudo no que tange a prática profissional dos policiais, os elementos destacados permitem perceber a necessidade de se adotarem abordagens de investigação inovadoras que considerem a especificidade dos processos de formação experiencial e dos saberes resultantes de tal formação.

CONCLUSÃO

O que se pretendeu com esse artigo foi apresentar o conceito de formação experiencial e demonstrar sua pertinência enquanto referencial teórico para o estudo dos diferentes saberes e lógicas de aprendizagem construídos e reconstruídos no exercício do mandato policial. Como se observou na literatura sobre o tema, o conceito de cultura policial se mostra relevante quando se discute a prática profissional dos agentes de segurança. Ocorre que essa cultura, entendida também como um estoque de saberes informais que se (re)produzem no curso de múltiplas (re)socializações profissionais, é recepcionada pelo sujeito policial mediante um processo de aprendizagem. Dessa complexa relação entre policial e cultura profissional, emergem saberes que estão para além dos protocolos, manuais e normas institucionalizadas. Nesse sentido, podemos considerar que estudos no âmbito das ciências da educação têm pertinência e podem fazer avançar o que se conhece sobre as organizações policiais, desde que os pressupostos dessa abordagem tenham como referência uma noção mais alargada de educação e também de formação profissional. Em seu livro “Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial”, Carmen Cavaco (2002) discute o potencial da experiência na formação dos indivíduos, nos conduzindo por caminhos que demonstram a amplitude do processo educativo e de como ele não se restringe ao processo de escolarização.

A formação profissional dos policiais tem sido enxergada como ponto de inflexão de um paradigma. Pretende-se através dela encaminhar a mudança de uma organização policial autoritária e repressiva para um modelo que respeite as garantias e liberdades individuais previstas na Constituição de 1988. Se a formação for entendida tão somente como o processo pelo qual os policiais recepcionam os saberes formais/escolarizados, os projetos pedagógicos para segurança pública poderão enfrentar sérios entraves ao colidirem com a cultura policial estabelecida. É preciso pensar a formação em termos mais amplos, levando-se em consideração os diferentes saberes que emergem da própria socialização profissional dos policiais, bem como atentar-se para os diferentes espaços formativos pelos quais o trabalhador de segurança pública

transita.

O contraste entre formação profissional e o mundo do trabalho se instaura no interior das ciências da educação, estando presente também nos debates da sociologia do trabalho ou no encontro dos processos formativos e produtivos. O bordão “esqueçam tudo que aprenderam” faz parte, com diferentes variações e intensidades, do discurso de outras categorias profissionais. Esse discurso pressupõe, além de um desprezo pelos saberes institucionalizados, uma noção dicotômica entre a teoria e a prática, como se fossem instâncias estanques que não se comunicam. O presente artigo não se alinha com uma perspectiva de desvalorização da instituição escolar ou dos saberes escolarizados, pelo contrário, quer fazer avançar seus limites e potencialidades e, para tanto, enfatiza uma interação, coordenação, articulação ou complementaridade entre aquilo que se nomeia educação formal e educação não formal. Não se pretende apresentar a educação informal, em geral, e a formação experiencial, em particular, como alternativa educativa mais válida e capaz de substituir a formação instituída, mas, antes, refletir a articulação mais satisfatória, para os indivíduos e coletividades, entre diferentes perspectivas formativas. Tal idéia não pode ser considerada inovadora, afinal, remonta o pensamento de John Dewey que, alinhado com uma educação progressista e democrática, desde o século passado criticou dualismos tais como teoria e prática, público e privado, indivíduo e grupo, métodos e matérias escolares, meios e fins etc. Na perspectiva de Dewey, o processo de escolarização deve ter como referência o intercâmbio social e, nesse sentido, a educação formal não pode se encontrar dissociada de uma educação não formal. Em outras palavras:

Na educação que denominamos não formal ou assistemática, a matéria do estudo encontra-se diretamente na sua matriz, que é o próprio intercâmbio social. É aquilo que fazem e dizem as pessoas em cuja atividade o indivíduo se acha associado. Este fato dá uma chave para a compreensão da matéria da instrução formal ou sistemática. (DEWEY, 1979, p. 199)

Seguindo as pistas deixadas por Dewey, uma devida compreensão do curso de formação técnico profissional da ACADEPOL passa pelas experiências vividas pelos policiais durante a prática profissional. Isso porque ideias e valores que culminam em um saber-ser e em um saber-fazer policial emergem sobretudo das circunstâncias práticas do exercício da profissão e, dessa forma, a ACADEPOL precisa facilitar a elaboração dessas experiências. Defender um *continuum* entre as ações e experiências vividas nessas duas esferas da educação – formal e não formal –, bem como rechaçar a cisão existente elas, implica em reconhecer e legitimar os adquiridos experienciais dos policiais. Essa reflexão se mostra imprescindível e traz à tona a importância de pensar a educação dos profissionais de segurança pública para além dos muros da academia de polícia.

REFERÊNCIAS

- BALESTRERI, R. B. **Direitos Humanos, segurança pública e promoção da justiça**. Passo Fundo: Gráfica Editora Berthier, 2004.
- BASTOS, E. A. **A formação profissional de policiais de investigação criminal (delegados e detetives)**: estudos dos currículos da Academia de Polícia Civil de Minas Gerais de 1985 a 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- BARKATTOOLAH, A. **L'Apprentissage Expérientiel**: une approche transversale. Education Permanente, Fundación Dilanet, v. 100/101, p. 47-55, 1989.
- BEATO, C.; RABELO, K.; OLIVEIRA JÚNIOR, A. Reforma Policial no Brasil. In: BEATO, C. (org.). **Compreendendo e Avaliando**: projetos de segurança pública. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- BRETAS, M.L.; PONCIONI, P. Cultura Policial e o Policial Civil Carioca. In: PANDOLFI et al. (orgs.). **Cidadania, justiça e violência**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- CANÁRIO, R. **Educação de Adultos – Um campo e uma Problemática**. Lisboa: Educa, 1999.
- CANO, I. Violência Policial. In: CARVALHO, S. (org.). **Execuções sumárias no Brasil (1997-2003)**. Rio de Janeiro: Centro de Justiça Global, 2003.
- CARUSO, H. G. C.; PINTO, N.M. **Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro**: da escola de formação à prática policial. Relatório de Pesquisa - Secretaria Nacional de Segurança Pública Senasp. Brasília, 2006.
- CAVACO, C. **Aprender fora da escola**: percursos de formação experiencial. Lisboa, EDUCA. 2002.
- CAVACO, C. **Adultos Pouco Escolarizados. Diversidade e interdependência de Lógicas de Formação**. Tese de Doutorado, Lisboa: FPCEUL. 2008
- CAVACO, C. **Experiência e formação experiencial**: a especificidade dos adquiridos experienciais. Educação Unisinos, pp. 220-227. 2009
- CAVACO, C. **Formação experiencial de adultos não escolarizados**: saberes e contextos de aprendizagem. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n.º 3, p. 951-967. Jul./set. 2016
- CUNHA, N. V. **Como se fabrica um policial**: considerações em torno dos processos de socialização e formação profissional. Comum (FACHA), Rio de Janeiro, v. 9, n.22, p. 198-207, 2004.
- DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. **Ficção e realidade do trabalho operário**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, v. 17, n. 68, 1989.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- GUÉRIN, F. et al. **Compreender o Trabalho para Transformá-lo: a prática da ergonomia**. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 2001.
- GOLDSTEIN, H. **Policiando uma sociedade livre**. Tradução Marcelo Rollemberg. São Paulo: Universidade de São Paulo. 2003.
- JOSSO, M.C. **L'expérience formatrice**: un concept en construction. In: B. COURTOIS; G. PINEAU, La formation expérientielle des adultes. Paris, La Documentation Française, p. 191-200. 1991

- KANT DE LIMA, R. **Constituição, direitos humanos e processo penal inquisitorial**: quem cala, consente? Dados - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 33, (3), 1990.
- KANT DE LIMA, R. **Direitos Civis, Estado de Direito e 'Cultura Policial'**: A Formação Policial em Questão. Revista Brasileira de Ciências Criminais, ano 11, nº 41, 2003.
- LOPES, C.S.; RIBEIRO, E. A.; TORDORO, M. **Direitos Humanos e Cultura Policial na Polícia Militar do Estado do Paraná**. Sociologias, Porto Alegre, ano 18, no 41, jan/abr 2016.
- MINGARDI, G. **A nova Polícia**. Universidade Estadual de Campinas. Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Ciências Humanas [dissertação]. Campinas, 1991.
- MIRANDA, J.C.B. **Educação, Violência e formação policial**. 1.ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012. 194p.
- MONJARDET, D. **O que faz a polícia?** São Paulo: EDUSP, 2012.
- PAIXÃO, Antônio Luiz. **A Organização policial numa área metropolitana**. Dados: Revista das Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 25 (1): 63-85, 1982.
- MUNIZ, J. **Ser policial é, sobretudo, uma razão de ser**: cultura e cotidiano da PMERJ. Tese (Doutorado) – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1999.
- PEDREIRA-SILVA, P. **Segurança humana e agir comunicativo**: pilares para pensar a gestão da formação nas organizações policiais aprendentes. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, 2014.
- PINHEIRO, P.S.; SADER, E. **O controle da polícia no processo de transição democrática**. Temas IMESC. Soc. Dir. Saúde. São Paulo, 2 (2), 1985.
- PINHEIRO, P. S. **Autoritarismo e Transição**. Revista da USP, São Paulo, n. 9, 1991a.
- PINHEIRO, P.S.; IZUMINO, E.A.; FERNANDES, M.C.J. **Violência Fatal: conflitos policiais em São Paulo (81-89)**. Revista USP, São Paulo, 9, mar./mai. 1991b.
- PONCIONI, P. **Tendências e desafios na formação profissional do policial no Brasil**. Revista Brasileira de Segurança Pública, São Paulo, v. 1, n. 1 p. 22-31. jan./jul. 2007.
- RIBEIRO, L.M.L.; SILVA, K.A. **As relações entre direitos humanos e práticas dos policiais civis: o papel da percepção dos cidadãos**. Revista Debates, Porto Alegre, vol. 4, nº 2, jul-dez. 2010.
- SACRISTÁN, J.Gimeno. **O Currículo – Uma reflexão Sobre a Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, B. **Na lida do policial civil**: estudo sobre as estratégias de formação continuada de policiais civis para o atendimento aos grupos vulneráveis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- SKOLNICK, J. **Justice Without Trial**: Law Enforcement in Democratic Society. Fourth Edition. New Orleans, Luisiana: Quid Pro Books (Classics of Law & Society Series), 2011.
- SPOSITO, M. **Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola**. Revista da USP, São Paulo: n. 57, 2003.

O IMPACTO DO PIBID NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFPB

Bruna Tavares Pimentel

Graduação de Licenciatura em Ciências Sociais e graduando no Bacharelado em Ciências Sociais ambos na Universidade Federal da Paraíba, Vinculado a Pós-Graduação em Sociologia na Universidade Federal da Paraíba em nível de Mestrado. E-mail:bruna.t.pimentel@hotmail.com

Heytor de Queiroz Marques

Graduação de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Paraíba, Vinculado a Pós- Graduação em Antropologia na Universidade Federal da Paraíba em nível de Mestrado. E-mail:heytorqueiroz@hotmail.com

Raphaella Ferreira Mendes

Graduação de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Paraíba, Vinculado a Pós- Graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Campina Grande em nível de Mestrado. E-mail:raphaellaffm@gmail.com

Weverson Bezerra Silva

Graduação de Licenciatura em Ciências Sociais e graduando no Bacharelado em Ciências Sociais ambos na Universidade Federal da Paraíba, Vinculado a Pós-Graduação em Antropologia na Universidade Federal da Paraíba em nível de Mestrado. E-mail:weversonbezerra@hotmail.com

da redemocratização, os modelos de formação profissional debatem sobre os planejamentos pedagógicos. Desde o século XIX, com a criação das Escolas Normais, que tinham a perspectiva de normalização das práticas educativas, criou-se debates em relação às modelos educacionais, que encontrou conflito entre teóricos sobre os modelos pedagógicos que devem ser aplicados.

O embate nesse período entre a Escola Nova e o Modelo Católico, culminou no famoso Manifesto dos Pioneiros Da Educação em 1932, com participação de 26 intelectuais marcaram a história educacional brasileira em busca de pautas progressistas em relação à educação como a própria implantação do ensino da sociologia no ensino médio. Mas com a reforma Capanema em 1942, a sociologia é retirada do currículo escolar.

A constituição de 1934 avançou na perspectiva educacional enquanto base constitucional, sendo citada pela primeira vez a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que teve sua segunda versão em 1971, e só em 1996, promoveu mudanças como a inclusão da educação infantil, e educação básica como obrigatória.

É necessário destacar que a obrigatoriedade de disciplinas como sociologia

INTRODUÇÃO

Desde antes mesmo do desdobramento

e filosofia foram aprovadas apenas em 2008. Como consequência o afastamento da sociologia em relação às discussões sobre o ensino, desse modo, os principais departamentos de sociologia tiveram uma aproximação para centros como de pedagogia, mas há persistência de alguns teóricos não devem passar despercebidas, como a exemplo de Florestan Fernandes, em 1960, que se manifestou em prol da Campanha pela Defesa da Escola Pública.

Apartir dos novos moldes institucionais proporcionados desde a redemocratização, deve ser destacado o avanço em relação à inclusão da sociologia no Plano Nacional do Livro Didático - PNLD e a criação do programa Institucional de Bolsas de iniciação a Docência. A partir do Decreto N° 7.219, de 24 de junho de 2010, sancionado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a perspectiva:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Nesse sentido, vale ressaltar a criação do PIBID e Diversidade que atua nas escolas indígenas e do campo. O processo de funcionamento se dá pelos projetos pedagógicos elaborados por universidades que têm cursos de licenciatura, a partir daí as instituições aprovadas devem receber bolsas para financiar o desenvolvimento das atividades e conseqüentemente supervisores, alunos em graduação e coordenadores.

Os contingentes de universidades contempladas com bolsas do PIBID estão espalhados em âmbito nacional. Nessa perspectiva a Universidade Federal da Paraíba participa com bolsas nos cursos de licenciatura. A área das Ciências Sociais é contemplada com o PIBID de Sociologia que em 2016 contava com dois coordenadores, dois supervisores integrados com as Escolas Olivina Olívia e Padre Hildon Bandeira em João Pessoa-PB, além de 22 bolsistas. Já teve 4 editais para o projeto do PIBID na área de Sociologia, percebendo que no princípio era apenas 15 vagas agora teve uma ampliação para 30bolsas.

Atualmente com a instabilidade econômica do país o projeto prometeu cortes econômicos que poderiam afetar mais de 45,000 estudantes e conseqüentemente a falência do programa. O que levou a uma mobilização nacional que ficou conhecida como “FICA PIBID”, que englobava alunos e professores em conjunto para permanência do projeto enxergando sua grandiosidade e seus benefícios para formação dos futuros docentes. Esse movimento ocorreu no âmbito nacional com manifestações e discussões com o Ministério da Educação, trazendo uma aderência nas redes sociais e movimentos estudantis, que sutil efeito positivo no sentido da permanência do contingente de bolsas que eram oferecidas.

O objetivo é refletir acerca dos impactos do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na formação dos estudantes de licenciatura e na prática profissional. No caso dos alunos, através da experiência de

inserção dos estudantes no espaço escolar como participantes ativos ou não ativos nas aulas ainda na graduação, além das aulas de estágio supervisionado. No caso dos Docentes, verificar dificuldades enfrentadas no primeiro contato com a sala de aula na postura de professor, e analisar as diferentes experiências vividas por docentes que foram bolsistas durante a graduação do projeto PIBID e dos que não participaram.

O objetivo é fazer uma comparação entre alunos e educadores participantes e não participantes do programa. Dentro desse objetivo específico podemos destacar para esse estudo: Analisar os impactos que a participação no PIBID acarreta na formação e a formação sem a participação no projeto, no caso só com as aulas de estágio supervisionado.

Existe um grande questionamento em nossa formação acadêmica acerca do perfil do profissional de Licenciatura, quando percebemos que a Sociologia no ensino médio começou no dia 9 de Junho de 2008, que o presidente da República José de Alencar, que o mesmo sancionou o projeto de lei que tornou obrigatório a disciplina de Sociologia nos 3 anos do ensino médio. Ao perceber que a Licenciatura de Ciências Sociais foi fundada no ano 2009 na UFPB e o PIBID com o maior projeto para a licenciatura trazemos um questionamento que seria: Qual o impacto do PIBID no processo de formação profissional?

A TRANSVERSALIDADE NO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

A partir do pensamento coletivo com a finalidade da descoberta de qual é a verdadeira influência do PIBID na formação de um profissional da área Licenciatura em Ciências Sociais, desenvolvemos uma pesquisa a ser aplicada que necessariamente deve ser sustentadas por literaturas existentes. Sendo assim, verificamos antes de qualquer coisa assiduidade da busca por esses artigos ,percebemos então que o assunto é bastante discutido, pois existe um grande número de pesquisas voltadas para área da educação testando os impactos que o programa PIBID exerce na formação de um profissional.

Utilizamos então para a sustentação da nossa teoria um relato de experiência do PIBID- UNIFAL-MG, intitulado “A contribuição do PIBID à formação docente” trabalho este que mostra algumas inquietações do grupo sobre a sua formação e faz um questionamento pertinente próximo a nossa teoria, o PIBID vem auxiliar um déficit que existe na licenciatura do curso de Ciências Sociais, pois o aluno termina o curso e traz com ele apenas o conhecimento teórico e pouca ou quase nenhuma prática de sala de aula, isso se dá por vários motivos entre eles uma disciplina de estágio fragmentada que não auxilia por completo a formação do aluno.

No século atual podemos continuar trazendo uma relação com Émile Durkheim (1975), que o exterior tem uma força no desenvolvimento do indivíduo, que de uma forma involuntária ele começa a agir, pensar e se comportar de acordo com a

sociedade em que está inserido, é uma relação que existe fora do indivíduo, mais acaba sendo imposta pelo meio, pressão moral que como ele espera que se comporte no meio social. No pensamento durkheimiano, o processo de ensino e aprendizagem do indivíduo acontece através da educação que desenvolve um papel fundamental na transmissão para as crianças os estados físicos e morais impostos pela sociedade. Essa regra não é diferente no educador, pois o mesmo acaba adquirindo papéis em sua formação e na troca dos saberes.

Com as necessidades de uma educação fortalecida e que desenvolva o papel principal na vida de vários jovens de escolas públicas, o PIBID vem trazendo o auxílio para o fortalecimento da educação nos dois lados, tanto para o aluno de escola pública, quanto para o profissional que está sendo formado. Sendo assim, percebe-se que a participação do jovem que está se formando em um curso de licenciatura em um programa que incentive a docência é de extrema necessidade para sanar as deficiências existentes na sua formação.

Já no trabalho publicado na Revista Inter- Legere em sua edição n. 13 (2013) com o título – Formação de Professores em Ciências Sociais: Desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID – traz um problema mais específico e relata que a causa do grande problema da formação dos professores de sociologia vem de muito antes, pois no início a formação do professor era 3+1, ou seja, primeiro se formava em bacharel para depois cursar as disciplinas voltadas para licenciatura, com esse processo de formação é notório que o aluno só vai ter contato com a sala de aula apenas nos momentos finais do curso ,segundo Pereira (1999):

“Nas universidades brasileiras, esse modelo ainda não foi totalmente superado, já que disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente, ficam a cargo apenas das faculdades ou centros de educação. Além disso, o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais frequência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a formação teórica prévia.” (p.112).

Percebemos no texto o que acontece na prática nas disciplinas de formação do profissional, em que a maioria dos formados passa por apenas algumas disciplinas de estágios e poucas outras de educação, e os alunos integrados ao PIBID além de passar por estágios e as disciplinas de educação tem o programa ajuda do programa para fortalecer sua formação, essa base se reflete no nosso questionário e faz com que nossa pesquisa não se torne apenas uma coleta de dados e sim que contribua não só para o para o fortalecimento educacional.

Em relação aos estágios supervisionados podemos fazer uso do texto de José Rubens Lima Jardimino da UFOP - Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. Neste artigo ele apresenta a proposta do programa PIBID como um âmbito governamental, que está inserida dentre muitas políticas públicas que tem o interesse de instituir um sistema de educação que possa estabelecer uma formação mais pactuada as atuais demandas da sociedade.

O autor coloca o Estágio como disciplina obrigatória dos cursos de licenciatura que são oferecidas a partir da segunda metade do curso de acordo com o “inciso 3º do artigo 13, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002a). Que tem como objetivo proporcionar, ao aluno em formação inicial, um contato com a profissão docente e desenvolver várias atividades nas escolas públicas de educação básica. O nome da disciplina é devido ao acompanhamento que é realizado tanto pelo professor da disciplina do curso, quanto pelo professor da escola básica que receberá o Estagiário. “Ao estágio compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa de preparo para sua inserção profissional” (PIMENTA; LIMA, 2010, p.43).

Os objetivos do PIBID e do estágio supervisionado são semelhantes, pois de certa forma o programa norteia a disciplina, principalmente na inserção dos licenciando no cotidiano de escolas da rede pública de educação, à mobilização dos professores das escolas públicas como formadores dos futuros docentes e à contribuição para a articulação entre teoria e prática.

Mas, também existem diferenças bem peculiares entre eles, enquanto o estágio é um elemento curricular obrigatório para as licenciaturas componente curricular obrigatório para as licenciaturas o PIBID é um programa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que atende a um grupo de alunos das licenciaturas selecionados pela universidade. Também é concedidas bolsas para os participantes do projeto, estudantes de licenciatura, os coordenadores de área e o professor-supervisor.

Já no estágio, os professores que ministram as disciplinas e o professor que atua com os estagiários nas escolas não recebem verba para realizarem as atividades. Sendo assim esse processo costuma ser desenvolvido a partir de parcerias entre as universidades e as escolas, ou de acordos entre professores da disciplina e professores da educação básica. “Vemos que PIBID em relação ao Estágio e as Práticas de Ensino, mesmo que aparentemente semelhantes, pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes” (LIMA, 2012, p. 12). E por fim, Lima (2012) faz críticas às dificuldades enfrentadas pelos estagiários na disciplina curricular obrigatória, que seria estágio supervisionado.

[...] Se por um lado problemas como a falta de condições de trabalho, a dificuldade de deslocamento para o acompanhamento dos estagiários, a falta de uma política de apoio ao estágio, entre outros, têm causado desencontros entre a universidade e a escola; por outro lado, o avanço dos debates promovidos pelas pesquisas e pelos eventos da área tem multiplicado as reflexões a respeito de experiências publicadas na literatura pedagógica, evidenciando possibilidades, limites, propostas e modelos avançados. (LIMA, 2012, p. 1).

O professor também enfrenta dificuldades na orientação do Estágio Supervisionado, são carentes de condições para a realização de seu trabalho com

qualidade, e se torna objeto de reclamações e desabafos, tanto dos estagiários, pela falta de efetiva assistência e conflitos que surgem com os problemas sociais enfrentados pelos adolescentes e jovens na atualidade, tais como a violência, a droga, entre outros. Como da escola campo, pela distância existente entre a universidade e a escola, ainda segundo a autora. E com relação ao PIBID:

“O registro da intencionalidade do PIBID é louvável, no sentido de incentivar, valorizar e elevar a qualidade da formação dos alunos da licenciatura que participam do programa. Positivo também é a proposta de integração com a escola no sentido de inserir o bolsista no cotidiano destas instituições. Como programa de caráter inovador, pode transformar os professores recebedores dos alunos que participam do programa em (co)formadores e de ações de apoio à formação docente na universidade que dele participa (LIMA, 2012, p. 10).

TRILHA METODOLÓGICA

A metodologia que foi aplicada na pesquisa definiu o grupo que estudaremos, no qual seriam os alunos na graduação de Ciências Sociais que fazem parte do PIBID e que também não fazem parte. Além disso, a partir de encontros com o professor, foi notado que seria interessante à construção de um adendo sobre os profissionais que já estão formados e que tiveram essa experiência e os que não tiveram da mesma forma como os alunos, a partir do grupo que queríamos montamos então um questionário em companhia do professor, para que não corresse o risco de ficar superficial ou que não abrangesse a todos, com questionário realizamos na Internet através do site de pesquisas *survey monkey*. Fizemos a escolha de um provedor de pesquisas online pelo fato de praticidade, pois poucas pessoas têm tempo para nos dar entrevista e responder os questionários, o servidor então nos ajudou em conseguir o grupo de pessoas desejado para o trabalho que seria 32 alunos.

O processo de escolha dos integrantes do grupo de graduandos se deu da seguinte forma: foram apenas alunos do curso de ciências sociais licenciatura, só podiam responder ao questionário alunos que estiveram no mínimo no quarto período, não foi solicitado nenhum tipo de identificação de gênero, racial ou social. Para os profissionais, ou seja, alunos já formados no curso a única condição foi à formação no curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

Após a aplicação de todos os questionários quantificamos os dados com ajuda do site, pois uma das ferramentas que o site disponibiliza é análise em forma de gráficos de cada uma das questões aplicadas de forma individual, e quantas questões cada pessoa ficou sem responder que foi tida como nula, já com todos os gráficos de cada questão pronta foi feito uma análise de cada para que chegássemos a um ponto convergente. Foi feito um relatório sobre a análise e discussão de dados apoiados em uma bibliografia sobre o nosso tema “PIBID e a Formação profissional”, e uma pesquisa no banco de dados do MEC sobre a nota do ENADE antes da implantação do PIBID e depois.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após toda a pesquisa aplicada na rede social com um aplicativo chamado de *survey monkey* e por conversas, foi necessário realizar a análise desses dados para verificar se nossa hipótese que seria o perfil dos estudantes de Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba.

Priorizamos dividir nosso grupo em duas partes 15 alunos de Licenciatura, mas que não esteja inserido no projeto PIBID, e 15 alunos que estão no projeto PIBID para desenvolvermos nossos questionamentos acerca da formação profissional dos novos alunos de Ciências Sociais. Em princípios perguntamos se todos os entrevistados conhecem o PIBID que está para fortalecer a formação profissional do aluno da área de Licenciatura, descobrimos que existem 6,25% dos estudantes que não conhece, e 93,75% dos alunos conhece o projeto.

Outro questionamento a respeito do estágio supervisionado, pois no Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Sociais de Licenciatura relata: que as atividades relativas aos Estágios Supervisionados de Ensino, que compõem os conteúdos básicos profissionais, ficam distribuídas ao longo de quatro semestres letivos, a partir do 6º período, submetidos à legislação da UFPB que rege a matéria e a normas específicas do Colegiado do Curso de Graduação em Ciências Sociais. Todas as disciplinas do Estágio Supervisionado de Ensino possuem a disciplina Didática como pré-requisito e tem que ser cursadas em sequência que no 6º Estágio Supervisionado I 04 créditos 60 horas, 7º Estágio Supervisionado II 05 créditos 75 horas, 8º Estágio Supervisionado III 08 créditos 120 horas, 9º Estágio Supervisionado IV 10 créditos 150 horas. Então buscamos entender como os alunos de Ciências Sociais estão se relacionando com cadeiras de estágio.

Ao desenvolver as seguintes perguntas queríamos entender com os alunos se eles sabem desenvolver um plano de aula, pois sabemos que é uma ferramenta essencial para a colaboração, organização e planejamento de um educador, então trazemos uma pergunta acerca dos planos de aula que nossos dados finalizaram com o seguinte, que 58,06% sabem desenvolver um plano de aula, e 41,94% não tem certeza das ferramentas que acompanham o plano de aula.

Um das perguntas foram se o estágio supervisionado lhe prepara para assumir uma sala de aula, muitos não acham que o estágio não está cumprindo o seu papel, totalizando um número de respostas negativas que chegaram em 84,38% e apenas 15,63% disseram que sim, que o estágio ainda tem o poder de preparar em sua formação. Ao perceber que os entrevistados que pagaram a cadeira de didática, segundo eles, não se sentem capacitados para assumir uma sala de aula, nem elaborar um plano de aula.

Deixamos essa pergunta mais específica quando perguntamos se a cadeira de estágio lhe capacitou para sala de aula, Sim, totalmente chegou em 0%, Parcialmente 15,63%, não me preparou 40,63% e o dado mais alto são aqueles que afirmam que

contribuiu, mas não preparou que chegou a torno de 43,75% sendo assim, o número mais alto das estatísticas. Sabemos que em nossa formação pagamos cadeiras de educação são para desenvolver nossas práticas pedagógica, então elaboramos uma questão se essas cadeiras que são oferecidas na universidade são essenciais para prática docente, um dado bastante interessante porque 81,25% afirmam que as cadeiras não estão suficientes e 18,75% disseram que se sente satisfeito.

Colocamos em situação os professores no seu âmbito de trabalho, perguntando se após sua formação a acadêmica, lhe preparou para da aula para alunos com necessidades especiais, 3,13% se sentia totalmente, parcialmente preparado 21,88%, despreparado 34,38%, e totalmente despreparado chegou com o maior percentual 40,63%, ressaltando que em nossa formação só pagamos uma cadeira relacionada a alunos com necessidades especiais que é a cadeira de Libras com 60 horas.

Outro momento seria a questão da violência que possa acontecer na sala de aula com os alunos da turma, qual seria a posição do professor? Sairia da sala 21,88%, procuraria o diretor 9,38%, retornaria o controle da sala e chamaria o segurança 3,13%, retornaria o controle da sala e acompanharia o aluno ao auxílio pedagógico e psicólogo 65,63%.

Então perguntamos após sua formação o que eles pretendem fazer? Obtivemos as seguintes respostas pelas alternativas que elaboramos 56,25% afirmam que querem ir ao mestrado, 9,38% deseja fazer outro curso, se dedicar e fazer concurso em qualquer área 6,25% e apenas 28,13% deseja assumir a sala de aula, um dado preocupante em descobrir que muitos não querem assumir o papel de professor do ensinomédio.

Outra parte de nossa pesquisa são os professores já formados fazemos quase as mesmas perguntas para descobrimos como é sua realidade na acadêmica, qual era sua relação com o PIBID e como atualmente está no mercado, uma das primeiras perguntas é se era bolsista do PIBID, 45,45% disseram sim, 54,55% disseram não. Outra questão que podemos tratar é se o profissional tem algum vínculo com o PIBID, na entrevista 30% dos colaboradores afirmaram que ainda estão no PIBID como supervisores.

Um das perguntas é se o PIBID fortaleceu sua educação, 11,11% disseram que pouco, pois o estágio tinha lhe preparado, e outros afirmam que ao iniciar as aulas ainda me sente despreparado, 33,33% disseram que sentiu preparado para atuar na sala, e 44,44% sim que houve preparação. Outra pergunta seria que depois da graduação você se sentiu preparado para assumir a sala de aula? 60% disseram que sim, 40% disseram que não.

Um dos pontos que sempre tratamos foi a questão dos estágios supervisionados na formação do aluno de Licenciatura, então começamos a perguntar se o professor de estágio manteve uma frequência na escola onde você acompanhava as atividades, 27,27% dos alunos disseram que sim, e 72,73% disseram que não. Outro questionamento foi se você acredita que só com as cadeiras de estágio supervisionado

lhe capacitou para a sala de aula? Sim, totalmente não teve resultado, parcialmente 9,09%, logo 45,45% afirmaram que contribuiu, mas não me preparou e os mesmo 45,45% afirma que as cadeiras de estágio não me preparou, o mais curioso que 36,36% dos alunos não frequentaram as aulas de estágio na escola, e 63,64% disseram que estava presente na aula de estágio.

Na pesquisa perguntamos sua posição quando tiver uma questão de violência na escola, 10% disseram que saem da sala de aula, 30% procuraria o diretor, 10% chamariam o segurança, e 50% retornaria o controle da sala e procurava a equipe pedagógica. Na pesquisa também queríamos perceber se os professores se sentiam confortável dá aula para alunos com necessidades especiais, 60% disseram que se sentem parcialmente preparado, 20% se sentem despreparados, e os outros 20% se sentem totalmente despreparados.

Para finalizar o questionário perguntamos quando se formou qual seria sua primeira opção, cursos de diversas áreas e outros cursos não mostrou porcentagem, 40% afirmam que irão para sala de aula, os outros 60% relataram que preferiram mestrado na área do curso, especificamente antropologia ou sociologia, ao perceber os dados existe um grupo de professores que preferiram se qualificar mais antes de assumir uma sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que, ao perceber o trajeto histórico da formação dos docentes no Brasil demonstra a existência de lacunas na formação dos graduandos proveniente da desvalorização pela área educacional. A criação de projetos durante a história educacional brasileira é revestida de planos que tem a perspectiva de restaurar, ou tentar consertar, a formação profissional do docente, esses modelos se caracterizam pela diversidade de conceitos pedagógicos de como deve ser encaminhado o processo de formação.

O sentimento de despreparo dos alunos em relação a assumir uma sala de aula pode ser atribuído ao modelo institucional em que a prática não é valorizada. Especificamente sobre o curso de Ciências Sociais, durante o processo de graduação se caracteriza com quatro cadeiras dedicadas ao estágio supervisionado, e cadeiras de educação como didática, que segundo respostas dos alunos se mostra insatisfatória pela maneira como as cadeiras são manejadas, e posteriormente pela poucaprática.

Nesse sentido ao analisarmos o projeto PIBID percebemos que a recente implementação pode não gerar os efeitos esperados, pelas respostas dadas pelos alunos, o projeto não pode ser visto como solução dos problemas da educação básica, ou do ensino. Mas, são como alternativas existem ainda resultados positivos como podemos analisar, pelos argumentos destacados pelos alunos na elaboração de planos de aula, uma ferramenta de fundamental importância para o desenvolvimento

da aula.

Vale destacar que, os alunos integrados ao projeto do PIBID, mesmo com sua inserção no contexto escolar fazendo com o que existe um melhor desempenho, pelo menos preliminarmente, sobre como proceder perante a uma situação de alunos com deficiência ou em uma situação de violência em relação com os resultados dos professores jáformados.

As notas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, são feitas com o intuito de conferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos que estão previsto nas diretrizes curriculares, nesse sentido com provas de Ciências Sociais programadas para a cada três anos, conferimos os resultados dos anos de 2005 até 2011 que são os resultados disponíveis no site do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em que nas duas primeiras provas a nota conceitual do curso na UFPB era 4, logo no última prova foi dividido as notas de bacharel e licenciatura, a nota conceito de bacharel continua em 4 e o diferencial se mostra na licenciatura com nota conceitual de 5. Sendo assim, podemos finalizar que o projeto PIBID traz um desenvolvimento para um aluno de Ciências Sociais, pois os mesmo se sentir mais preparados, motivados, ainda por cima com experiências produtivas para não ter um choque em seu primeiro contato.

REFERÊNCIA

BRASIL. Constituição (2010). Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, 24 jun. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 23 mar. 2016.

CARLA, Lucélia. COSTA, Ideuvaneide Gonçalves. II Seminário de Socialização do PIBID – Unifal-MG, **A contribuição do PIBID à formação docente.** Disponível em: <http://www.unifal-mg.edu.br/sspibid/sites/default/files/file/Trabalhos/S02629.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

JARDILINO, José Rubens Lima. **Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID.** Educ. Santa Maria. v. 39. n. 2. p. 353-366. maio/ago. 2014.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A PRÁTICA DE ENSINO, O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PIBID: PERSPECTIVAS E DIRETRIZES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP – Campinas. 2012.

OLIVEIRA, Amurabi; SOARES, Vilma. Revista Eletrônica Inter-Legere, **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CIÊNCIAS SOCIAIS: Desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID.** Número 13, julho a dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/13/pdf/es06.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2016.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p.353-366, maio 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/12068/pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

O PAPEL DO TRABALHO EM GRUPO NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DO PENSAMENTO: UMA ABORDAGEM PIAGETIANA

Rosenei Cella

Universidade de Passo Fundo – UPF, Faculdade de Educação
Passo Fundo - RS

Rosana Cristina Kohls

Universidade de Passo Fundo – UPF, Faculdade de Educação
Passo Fundo - RS

Ivana Aparecida Weissbach Moreira

Universidade de Passo Fundo – UPF, Faculdade de Educação
Passo Fundo - RS

RESUMO: Este texto destaca as contribuições provenientes de estudos de Piaget e seus colaboradores em torno da utilização do trabalho em grupo como propulsor da formação da razão e da personalidade do indivíduo e que dão sustentação à adoção racional do trabalho em grupo como estratégia de ensino. Este estudo é de caráter bibliográfico, tendo como base o referencial teórico sobre as teorias piagetianas, com abordagens na perspectiva crítica e hermenêutica.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho em grupo. Ensino. Piaget.

ABSTRACT: This paper lay emphasis on the contributions from studies by Piaget and his colleagues about the use of group work as a

propeller for the formation of the reason and personality of the individual and that support the rational adoption of group work as a teaching strategy. This study is of bibliographical character, based on the theoretical reference on Piagetian theories, with approaches in the critical and hermeneutical perspective.

KEYWORDS: Work in group. Teaching. Piaget.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto tem o intento de reconstruir as ideias piagetianas sobre o trabalho em grupo, fazendo algumas considerações sobre a importância epistemológica da proposição de atividades coletivas, no cotidiano da sala de aula, bem como debater a conexão desse tipo de atividade com o desenvolvimento de valores democráticos.

A escola tem adotado, no decorrer do tempo, estratégias de ensino visando aprimorar o processo de aprendizagem dos alunos, seja na educação básica ou superior. Dentre as estratégias mais usuais, encontra-se a proposição de atividades coletivas em pequenos grupos, dentro das classes escolares. Fernandes Calderón (1978, apud Lane, 1992, p. 80) diz que “grupo é uma relação significativa entre duas ou mais pessoas”. Assim, pode-se inferir que a interação entre os pares é movida

para a consecução de determinado objetivo, demandando a conjugação dos esforços e diferentes saberes dos indivíduos envolvidos.

Tomando por base as reflexões propostas do jovem Piaget, questionamo-nos se a adoção de tal metodologia parte de uma consciência epistemológica de sua importância para a formação do pensamento e da autonomia do aluno ou se trata de um modismo pedagógico aplicado indiscriminadamente, sem a preocupação de convertê-lo em oportunidade efetiva de aprendizado e de construção do pensamento autônomo em meio ao coletivo?

A partir deste questionamento, apresentam-se considerações piagetianas sobre a importância do trabalho em grupo na formação do pensamento, como também faz uma breve reflexão sobre as potencialidades do trabalho em grupo como estratégia pedagógica. Trata-se de um estudo bibliográfico, numa perspectiva crítica e hermenêutica, objetivando despertar a análise crítica reflexiva acerca da importância das ações coletivas e colaborativas nos espaços escolares, que tenham fundamentação teórica, portanto revestidas de intencionalidade educativa e pedagógica.

2 | O TRABALHO EM GRUPO

Piaget situa o surgimento da metodologia do trabalho em grupo, cuja emergência ocorreu por volta do ano de 1900, com mais propriedade a partir de 1918, sendo essa atividade relacionada às ideologias políticas que propõem a centralidade das atividades coletivas. Desse modo, a adoção do trabalho em grupo tem estreita ligação com uma visão de mundo diferenciada, que sugere colocar os interesses coletivos num patamar acima do interesse individual, o que requer a cooperação mútua entre os indivíduos. A valorização do coletivo passa a integrar gradativamente o processo educativo, que começa a compreendê-lo como importante para a formação intelectual dos indivíduos, além da emergência da consciência de que as atividades coletivas tendem a agregar conhecimentos e oportunizar interações diferenciadas entre professor e aluno.

Segundo Piaget (1998), pesquisas realizadas por seus colaboradores identificaram observações feitas por profissionais que trabalham com crianças, os quais relatam uma tendência espontânea das crianças à vida coletiva e ao trabalho em comum. Esses estudos constataram que crianças antes dos 7-8 anos apreciam as relações uns com os outros, mesmo com o predomínio do egocentrismo sobre a socialização do pensamento. Dos 8 aos 10 anos tendem a buscar a socialização nos grupos, mas de maneira não muito compromissada com o controle mútuo.

Tais pesquisas apontaram também que por volta dos 10-11 anos a cooperação mútua passa a existir plenamente entre os grupos e as crianças ficam atentas às regras do jogo, exigindo uns dos outros o cumprimento e se utilizam melhor da lógica para analisar as situações. Assim, muitos pesquisadores entendem ser esta uma idade propícia para o trabalho em grupo frutífero.

A forma tradicional, até então predominante nas escolas, pautada na simples

transmissão do conhecimento, na qual os alunos eram meros receptores e os professores os depositários do conhecimento, passou a ser posto a prova diante de observações pertinentes em relação à colaboração mútua entre os alunos em atividades de grupo. Piaget (1998, p. 139) afirma que a principal tarefa da educação intelectual é a formação do pensamento, pois a complexidade da aprendizagem humana requer o exercício de observação, da experiência, da dedução e da lógica, dentre outras faculdades, e o espaço coletivo das atividades em grupo é solo fértil para oportunizar tais experiências.

Segundo Veiga (2000, p. 104), o campo da didática entende que a cooperação entre os alunos nos grupos de trabalho permite sua ação sobre o objeto de aprendizagem. Somando-se a isso, o professor atua de modo que sejam atingidos os objetivos pedagógicos das atividades, como um ensino mais crítico e criativo.

Piaget (1998) elenca razões pelas quais o trabalho em grupo é necessário. A primeira razão seria porque entre os pares, no caso as crianças, as interações sociais ocorrem numa dimensão muito mais ampla que na relação entre professor e aluno, pois os professores, em geral, apresentam dificuldade em se fazer compreender pelas crianças. Através da experimentação e das atividades em grupo a criança tem condições de buscar as respostas daquilo que não sabe. Além disso, a criança pequena não tem um pensamento racional maduro, que lhe permita agir sob a ótica dos adultos, mas atua numa lógica própria de seu mundo infantil. Assim, o adulto não pode simplesmente impor o conhecimento pronto em substituição à fantasia individual, daí a importância do trabalho coletivo em grupos, conjugando esforço e colaboração recíproca entre os pares.

Outra excelente razão para a adoção do trabalho em grupo, segundo Piaget (1998), é que a razão implica um elemento social de cooperação, ou seja, a racionalidade depende de interações. A construção gradual e ativa da razão encontra nas atividades coletivas do grupo, espaço adequado para ocorrer, pois tais atividades são regidas pela reciprocidade. Assim, a personalidade é o produto da cooperação, ou seja, o eu disciplinado e participante da sociedade.

A cooperação, com efeito, é um método característico da sociedade que se constrói pela reciprocidade dos trabalhadores e a implica, ou seja, é precisamente uma norma racional e moral indispensável para a formação das personalidades, ao passo que a coerção, fundada apenas sobre a autoridade dos mais velhos ou do costume, nada mais é que a cristalização da sociedade já construída e enquanto tal permanece estrangeira aos valores racionais (PIAGET, 1998, p.141).

O trabalho em grupo pressupõe a existência de líderes e o papel destes também é gradativamente compreendido de acordo com a faixa etária. Piaget observa que entre os 11 e 12 anos os líderes autoritários tendem a ser contestados.

Outra questão observada nas pesquisas de Piaget foi a diferença na influência dos líderes em relação ao professor, sob as crianças consideradas mais preguiçosas, as agitadas, as tagarelas e as retraídas, bem como as muito ou pouco dotadas. Destaca-se que no grupo as possibilidades de êxito de tais alunos tendem a serem maiores do

que no grande grupo e o êxito é responsável por sanar problemas relativos a distúrbios da vontade, do trabalho e também da vida intelectual de adultos e crianças. Tal êxito é atribuído ao controle mútuo exercido pelos pares e pela emulação sem rivalidade.

A utilização do trabalho em grupo deve ter estreita ligação com os objetivos pedagógicos da instituição escolar, pois se o objetivo for a atuação ativa dos sujeitos, a formação do pensamento e não a mera memorização, o grupo funciona como estimulador e órgão de controle. Contudo, o trabalho em grupo demanda o acompanhamento cuidadoso e criterioso do professor, visando alcançar os objetivos estabelecidos, num processo participativo e democrático de construção de conhecimento, cooperação mútua e desenvolvimento da autonomia.

Em suma, Piaget defende e justifica, através de seus estudos, a importância do trabalho em grupo como atividade que propicia a formação do pensamento, desenvolve a independência intelectual dos seus membros, favorece o espírito experimental, a objetividade e o progresso do raciocínio. É na interação entre os sujeitos em grupo que se estabelecem as primeiras formas de socialização, de reciprocidade e o estabelecimento da singularidade.

2.1 Considerações sobre o potencial do trabalho em grupo

Os estudos de Piaget e seus colaboradores, no que concerne ao trabalho em grupo, vislumbram consistente potencial de seu uso em sala de aula, como estratégia de desenvolvimento da inteligência e do senso moral dos alunos, numa amplitude que supera as atividades individuais.

O desenvolvimento de tais atividades pode representar menos volume de conhecimentos num primeiro momento, se comparadas ao rendimento de atividades individuais. Essa observação é pertinente diante de muitos entendimentos que consideram as atividades em grupo como perda de tempo ou mau uso deste. Não é possível quantificar com precisão a dimensão de conhecimentos obtidos, porém as atividades em grupos tendem a exigir uma participação mais ativa dos envolvidos, os quais necessitam conjugar esforços para dar conta do que lhes é proposto. Nesse ponto reside o papel imprescindível do professor no acompanhamento das atividades, orientando os alunos a contribuindo para que atinjam os objetivos das tarefas.

Puig et al (2000) ressalta a importância da tutoria na condução dos trabalhos em grupos, de modo a produzir condições para que as atividades coletivas dos pequenos grupos sejam realizadas com consciência pedagógica. A interferência do tutor em trabalhos em grupo tende a ocorrer, segundo Puig et al (2000, p. 66), predominantemente de três formas: a) de maneira autoritária, ou seja, o tutor toma toda as decisões pelo grupo, impondo regras sem nenhum tipo de justificativa, cabendo aos partícipes cumpri-las, tendendo a criar um clima desarmonioso e hostil, com alunos muito dependentes; b) conduzir de maneira anárquica, orientando de forma superficial as atividades, resultando em baixo aproveitamento e descontentamento dos envolvidos; c) condução democrática do grupo, caracterizada pela troca de ideias

entre os participantes e tutor, de modo que as regras possam ser negociadas na medida adequada para melhor consecução dos objetivos.

Segundo Piaget (1998, p. 148),

(...) na medida em que o ideal seja a formação do pensamento e em que o verdadeiro trabalho, ou seja, a pesquisa pessoal ou “ativa” seja colocada acima das condutas meramente receptivas, então a vida em grupo é a condição indispensável para que a atividade individual se discipline e escape na anarquia: o grupo é ao mesmo tempo o estimulador e o órgão de controle.

Assim, a condução democrática do grupo tende a apresentar os melhores resultados, pois conjuga clima favorável criado entre os pares e tutor, responsabilidade e comprometimento, afinal todos se tornam responsáveis diante de objetivos claramente determinados e dialogados.

Portanto, a escola precisa superar a proposição de trabalhos em grupo para ocupar o tempo dos alunos e aliviar o trabalho do professor em sala de aula, porque seu potencial precisa ser aproveitado para a formação de indivíduos para atuar em sociedade, com consciência de que fazem parte de uma coletividade, conscientes de que suas próprias singularidades são fruto de uma construção que se deu nos grupos de que fizeram ou fazem parte.

A construção de uma sociedade democrática pressupõe a cooperação mútua e a solidariedade para a superação das dificuldades e crescimento de seus membros, então as atividades em grupo podem ser consideradas como um exercício de preparação para a cidadania, pois tendem a contribuir no desenvolvimento de potencialidades fundamentais de indivíduos e grupos.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os argumentos de Piaget em torno do trabalho em grupo se posicionam além de uma simples valorização das atividades coletivas enquanto forma de socialização, pois o autor situa tais atividades enquanto uma necessidade do indivíduo para formação do pensamento e da moral. A consciência de si mesmo entre os pares estimula o pensamento e o desenvolvimento da inteligência, de modo a tornar o indivíduo independente e capaz de desenvolver-se e posicionar-se diante do mundo.

Além disso, o trabalho em grupo é um importante exercício de vida em sociedade e de experiência democrática, dado que é uma instância inicial em que o indivíduo pode e deve manifestar seu pensamento e compreensão do mundo, ciente de que vive numa coletividade e precisa viver sua individualidade dentro dela, modificando-a e aperfeiçoando-a.

O trabalho em grupo realizado na escola tende a estimular as experiências coletivas para além da escola, em direção à atuação na sociedade de maneira consciente e com respeito a opiniões divergentes, o que é fundamental quando o objetivo é construção da democracia e do respeito entre os indivíduos. Assim, a

proposição de atividades em grupo, organizada e direcionada pelo professor para atingir determinados fins pedagógicos deve ser colocada no centro do processo de ensino escolar, observada a maturidade necessária para cada tipo de atividade, dada sua fundamental importância para a formação do pensamento, do desenvolvimento da individualidade dentro da coletividade e também da socialização dos indivíduos, com vistas a estimular a autonomia do pensamento e a construção de sociedades democráticas.

REFERÊNCIAS

LANE, S.T.M. (org). Codo Wanderley (org). **Psicologia social** – o homem em movimento. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

PIAGET, Jean. **Sobre pedagogia**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **O Juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, Josep M. (et al). **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

VEIGA, I.P.A. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 2000.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEGISLAÇÃO: RECORTE VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Luciane Helena Mendes de Miranda

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Psicologia da Educação
São Paulo – SP

RESUMO: Esta pesquisa traz uma apreciação das políticas educacionais voltadas para a educação especial e inclusiva e a formação docente, seguindo uma ordem cronológica de descrição para oferecer ao leitor o conhecimento e melhor compreensão sobre a legislação que rege esta modalidade educacional. A Constituição de 1988 é o ponto de partida deste trabalho de revisão, que se estende até a Portaria n.º 243/2016; são aproximadamente, trinta anos de políticas educacionais voltadas para a inclusão e educação especial. O objetivo deste levantamento é observar atentamente as políticas educacionais que assistem a educação especial e inclusiva com a formação docente e analisa-las a fim de perceber se atendem o desígnio da perspectiva inclusiva, para que alunos e docentes sejam informados. A importância de trabalhar com a diversidade, valorizar as potencialidades dos alunos e recebe-los no ensino regular, além de oferecer formação adequada ao docente, estão descritas na legislação, mas quando contemplamos a realidade escolar e a formação do professor, os entraves existentes. A legislação precisa ser

divulgada para que seja conhecida e cobrada por aqueles que buscam uma sociedade inclusiva e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Legislação. Educação Especial e Inclusiva. Formação Docente.

1 | INTRODUÇÃO

Receber todas as pessoas na escola, independente de suas características intelectuais, físicas, comportamentais e psicossociais, é considerar que todos são sujeitos que têm seu direito à inclusão educacional e em países democráticos, como o Brasil, devem assegurar a educação de pessoas com deficiência e procurar consolidar esta prática sob a perspectiva de uma sociedade igualitária, respeitando a diversidade existente na população.

Esta pesquisa tem como objetivo fazer um levantamento das políticas educacionais que assistem a educação especial e inclusiva e relacionar esta legislação com a formação docente, pois como professora do ensino superior ouvia dos graduandos, que a legislação era falha e não oferecia respaldo ao educador quanto à formação inicial e continuada voltada para esta modalidade educacional.

Diante desta situação notou-se a

necessidade de buscar esclarecimentos em relação às políticas educacionais inclusivas para orientação dos graduandos e para a dissertação que era desenvolvida na época, e assim fez-se esta revisão sistemática a respeito da legislação específica.

Pelo site do Ministério da Educação (MEC) levantou-se as políticas educacionais relacionada à educação especial e inclusiva e optou-se por começar pela Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988)., considerando que é a lei maior que norteia nosso país e verificar o que havia sido promulgado em nível federal, ano após ano, sobre esta modalidade educacional e a formação docente.

Num primeiro momento foi pesquisado até os PNE 2014-2024 (MIRANDA, 2015), mas para este trabalho, foi necessário incluir também a Portaria n.º 243/2016 (BRASIL, 2016), que estabelece normas para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e especializadas em educação especial.

Considerada como uma ruptura de velhos paradigmas, a inclusão está cercada por incertezas e insegurança, além de estar ligada à ousadia de repensar novas formas de transmissão dos conhecimentos dentro do ambiente escolar.

As políticas educacionais vinculadas a esta modalidade educacional também geram interpretações confusas sobre a inclusão e a formação docente. Desse modo, este trabalho aborda as principais políticas educacionais relacionadas à educação especial e inclusiva e a formação inicial e continuada do professor.

As contribuições de Bueno (2011), Kobayashi e Laplane (2010), Magalhães (2011) amparam as considerações elaboradas nesta pesquisa a fim de perceber se a legislação atende o desígnio da perspectiva inclusiva.

2 | METODOLOGIA

A legislação que assiste a educação especial e inclusiva no Brasil, por muitos anos, não se constituiu como “política pública” de acesso universal à educação, ficando como “política especial”, voltada apenas para alunos com deficiências. (MIRANDA, 2015, p.18)

Na década de 50 pouco se falava em educação especial e as deficiências eram restritas a área médica. Já na década de 70, um subsistema educacional proliferou com a instalação de instituições públicas e privadas de atendimentos as crianças com necessidade especiais. (BUENO, 2011)

Vários avanços foram feitos frente à legislação da educação especial e inclusiva depois da Constituição de 1988, pois coloca a todos em igualdade de condições, e a parte pedagógica começa a ser valorizada, não só a inclusão social, portanto é preciso conhecer e entender a legislação que apoia essa modalidade educacional, para que seja possível esclarecer os direitos e deveres das pessoas.

Uma busca pelo site do Ministério da Educação (MEC) foi à primeira etapa desta pesquisa e a seguir a investigação foi feita na área específica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e dentre algumas opções

ligadas à secretaria, o foco segue para o item destinado à legislação e foram levantadas leis, portarias, decretos e notas técnicas sobre as políticas educacionais relacionadas à educação especial e inclusiva. Foram priorizadas as políticas educacionais de 1988 a 2014 e para o desenvolvimento desta revisão estendemos até 2016.

Após a organização e separação das políticas públicas inclusivas dentro do tempo estabelecido, a leitura criteriosa das mesmas foram feitas, a fim de observar o que era ponderado a respeito da educação especial e inclusiva e a formação docente. Foram separados dezessete benefícios legais e acrescentou-se a portaria 243, conforme citamos anteriormente, num total de dezoito termos legais, que serão esclarecidos a seguir.

Para melhor entendimento faremos a apresentação das principais políticas pública, ligadas à educação especial e inclusiva seguiremos uma ordem cronológica de criação, enfatizando, também, os quesitos relacionados à formação docente:

A Constituição Federal de 1988 define que a educação é direito de todos e dever do Estado, da família em colaboração com a sociedade, garantindo pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (art. 205). Estabelece a igualdade de condições de acesso e a permanência na escola; a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, assim como o pluralismo de ideias. (art. 206)

Aborda ainda que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos e é dever do Estado assegurar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (art. 208).

No ensino fundamental, os conteúdos mínimos apresentados são fixos e devem garantir formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (art. 210); em relação à educação especial e inclusiva, o docente, ao considerar essas questões, poderá enfrentar dificuldades em desenvolver seu trabalho considerando a diversidade em sala de aula devido ao fato de ter de adequá-lo a conteúdos prefixados.

A Constituição traz ainda, o artigo 214, Plano Nacional de Educação – PNE – possui duração decenal e define metas, objetivos e estratégias, além de garantir que as ações sejam implementadas e desenvolvidas no sistema de ensino em todos os níveis e modalidades de forma integrada e que conduzam a Erradicação do analfabetismo; Universalização do atendimento escolar; Melhoria da qualidade do ensino; Formação para o trabalho; Promoção humanística, científica e tecnológica do País; e Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8069/90, estabelece que a criança e o adolescente tenham direito à educação, assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 53, capítulo IV). Determina também, que os educandos com necessidades especiais têm assegurado o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (art. 54)

A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) elaborada na Conferência de Jomtien, na Tailândia, é um plano de ação que visa satisfazer às necessidades de aprendizagem de todos os alunos, enfatizando a universalização da educação e influenciou as políticas e práticas educacionais brasileiras sob uma perspectiva inclusiva, acentuando possibilidades para a revisão crítica dos princípios teóricos e práticos da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) que é muito significativa para a inclusão e recomenda a incorporação de todos os alunos pela rede regular de ensino. Proclama que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas, tem direito fundamental à educação e à preservação de um nível adequado de aprendizagem; as escolas, assim como os programas educacionais, devem considerar a diversidade existente e construir uma sociedade comprometida e mais acolhedora.

Em relação à formação docente, a Declaração de Salamanca aponta que se faz necessário orientar o professor em serviço e aquele que está em formação. Deste modo, a formação de professores devem incluir fundamentos relacionados à educação especial e escolas inclusivas, pautada em uma orientação positiva em relação às características apresentadas pelos alunos e assim desenvolver habilidades para uma prática de ensino, avaliação, adaptação de conteúdo curricular, utilização de tecnologias de assistência e individualização de procedimentos específicos.

A Declaração de Salamanca estabelece o propósito da educação inclusiva, aponta para aprimoramento do sistema de ensino e dos professores e, de modo geral, não distingue professores de educação básica de professores de educação especial. A distinção ocorre somente quando se cita que a escola especial, assim como os profissionais que nela atuam, deveria auxiliar os docentes da educação básica em situações de dúvidas sobre como trabalhar com alguma questão específica.

A Medida Provisória nº765 (1994), dispõe sobre a necessidade de se complementar os currículos de formação de professores e daqueles que interagem com pessoas com deficiência. Assim, a disciplina “Aspectos Éticos Políticos Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” é incluída, primeiramente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas e, depois, nos cursos relacionados a Ciências e Saúde. Esta portaria recomendava também a manutenção e a expansão de cursos nas áreas da educação especial.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996), lei nº 9394, é considerada por muitos um avanço para a educação especial, pois traz um capítulo específico sobre o tema, além de orientações sobre os aspectos metodológicos e modalidades de ensino para a formação de professores da educação básica.

A educação especial é definida pela LDB (art. 58) como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades

ou superdotação.

De acordo com o art. 59 da LDB, os sistemas de ensino deverão se adequar para acolher a população da educação especial e garantir currículos, métodos, técnicas e recursos educativos a fim de atender as pessoas com deficiência. Deverão também dispor de tempo adequado para atingir o nível de capacitação exigido aos educadores e fornecer apoio especializado com objetivo de suprir as particularidades dos educandos.

O art. da LDB cita que a formação de docentes para atuar na educação básica deverá ser efetivada no nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. A LDB aborda de forma incisiva a necessidade de formação continuada e capacitação dos profissionais de magistério e também que a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios devem oferecer cursos de educação em vários níveis para os docentes (art. 67).

A Resolução CNE/CEB nº 02/01 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas da educação de modo a atender aos alunos especiais. Esse documento

[...] destaca a importância de reconhecer as necessidades especiais e de caracterizar a população que será alvo da educação especial. O documento remete às ações organizativas que permitirão reestruturar o trabalho escolar para atender também a esses alunos (KOBAYASHI e LAPLANE, 2011).

O conceito de educação especial é ampliado, enfatizando a importância de se promover as potencialidades do sujeito e expõe de forma contundente que todos os alunos têm seu direito de estudar assegurado e cabe a cada sistema educacional fazer funcionar um setor responsável pela educação especial com profissionais, recursos materiais e financeiros que possibilitem ações da educação inclusiva.

O art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 2 esclarece a forma como se deve considerar cada sujeito e suas características, seu perfil como estudante e suas características biopsicossociais. É pautado em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar a dignidade humana, o direito a realização dos estudos e à inserção social de cada aluno.

É importante salientar que a Resolução CNE/CEB nº2/01 restringe o conceito de necessidades educacionais especiais para as pessoas com deficiência, disfunções, dificuldades na comunicação que exijam códigos específicos e altas habilidades e superdotação.

A Resolução CNE/CEB nº2/01 enfatiza a capacitação e especialização dos professores de educação básica e da educação especial para atuar com alunos e suas especificidades. E considera professores capacitados para atuar em classes comuns aqueles que comprovem sua formação, seja em nível médio ou superior, e que reconheçam as necessidades específicas de cada educando; adeque as práticas pedagógicas à necessidade de aprendizagem; avalie o processo educativo de modo contínuo e que estas ações sejam elaboradas com o auxílio de professores

especialistas.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial definem no art.18 § 2º como professor especializado em educação especial aquele que é capaz de identificar as necessidades educacionais especiais de seus alunos para que os auxilie na adaptação curricular, na flexibilização dos procedimentos e práticas pedagógicas moldadas às características dos alunos, além de auxiliar o professor de classe comum na práxis para promoção da inclusão.

A acessibilidade das pessoas com deficiência é abordada na citada Resolução, nos termos da Lei 10.098/2000 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade e da Lei 10.172/2001 visando à eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas nas escolas, nos transportes e na comunicação.

A Convenção da Guatemala (2001) traz no artigo I que deficiência é conceituada como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. O objetivo defendido abordado no artigo II, é de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação que as pessoas com deficiência possam sofrer e propiciar a sua integração à sociedade.

A Resolução CNE/CP nº01/02 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, graduação plena, define que a formação precisa preparar o docente para acolher o seu aluno como sujeito inserido numa cultura, que reconheça metodologias que favoreçam a aprendizagem, participe da elaboração e execução do projeto político pedagógico, se aproprie do uso de novas tecnologias, estratégias e materiais inovadores, além de trabalhar em equipe. (art. 2º). Aborda também, que a realização de estágio precisa estar articulada ao curso, com a finalidade de proporcionar ao aluno uma visão contextualizada da teoria e da prática.

A Educação Inclusiva: direito à diversidade – Documento Orientador (2003) é um programa implantado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, para capacitar gestores e docentes a fim de transformar os sistemas tradicionais em sistemas inclusivos, com o objetivo de que os alunos que necessitassem de condições específicas para seu desenvolvimento tivessem acesso à aprendizagem nas escolas regulares.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) foi lançado pelo governo federal e traz iniciativas para a formação de professores especialistas, para a implantação da sala de recursos e acessibilidade arquitetônica das escolas. Este plano tem como base a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que visa à autonomia, a inclusão e o respeito à diversidade.

O PDE enfatiza uma visão sistêmica da educação, destacando a socialização e a individualização numa articulação entre os sistemas de ensino existentes que deveria ir da educação infantil à pós-graduação, ampliando, assim, o horizonte educacional de todos e de cada um, independente do estágio em que se encontra no ciclo educacional.

O PDE procura transformar essa separação em unidade. O fracionamento do ensino regular e da educação especial fragiliza a concepção da perspectiva inclusiva.

Segundo o PDE, o foco da formação inicial e continuada do professor deve ser a educação básica, em que a União se comprometa com a formação docente assegurando a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007) é composto por vinte e oito diretrizes relacionadas ao universo escolar e tem como objetivos identificar as boas práticas utilizadas pelos educandos, que poderiam ser atribuídas ao bom desempenho dos mesmos na Prova Brasil.

Dentre as vinte e oito metas estabelecidas pelo Plano serão destacadas aquelas relacionadas ao tema desta pesquisa. As metas de número III, V, VII e IX estão relacionadas à inclusão de pessoas com deficiências e enfatizam a valorização das peculiaridades dos alunos e o acompanhamento de cada um de forma cuidadosa a fim de se combater a repetência e a evasão, possibilitando sua permanência nas classes comuns. A formação de professores é destacada nas metas XII, XIII e XIV que instituem a necessidade de capacitar e valorizar os profissionais da educação e, principalmente, aqueles que buscam atualização e desenvolvimento profissional.

Um aspecto interessante abordado pela meta XXIV, diz respeito à necessidade de integrar a educação com outros setores como a saúde, esporte, assistência social e cultura, com o objetivo de fomentar os laços do educando com sua escola.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007) dentre os preceitos que envolvem a educação inclusiva, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) agrega questões do Programa Nacional de Direitos Humanos. O Brasil entende que a educação de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades de ensino como direito humano, e como dever a inclusão de pessoas com deficiências, a profissionalização de jovens e adultos, a erradicação do analfabetismo e a valorização dos professores e de sua formação inicial e continuada.

O PNEDH visa enfatizar o papel dos direitos humanos na educação para a criação de uma sociedade mais igualitária e cooperativa, em que a dignidade humana possa ser respeitada sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência (PNEDH, 2008, p.23).

Como linha de ação, o PNEDH traz o item Formação e capacitação de profissionais, que enfatiza a formação inicial e continuada de profissionais da área social e da educação voltada para os direitos humanos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPI (2008) enfatiza a formação para o atendimento educacional especializado – professor especialista – e a formação do professor de ensino regular – professor generalista e reafirma ações e normas destacadas anteriormente. Seu objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino, da educação infantil até a educação superior.

Outros aspectos assegurados ao aluno com necessidades educacionais especiais pela PNEEPI são: Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como o profissional que o executa (professor especialista) e demais profissionais da educação para a inclusão; a família e a comunidade; acessibilidade arquitetônica.

A educação especial tem definido como seu público-alvo os alunos com deficiências sensoriais, intelectuais, motoras; os transtornos globais de desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação, além dos transtornos funcionais específicos que são: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, entre outros. Para trabalhar com este público deve-se utilizar a educação especial como proposta pedagógica articulada ao ensino comum.

A formação docente deve enfatizar práticas pedagógicas que atendam a todos em sala de aula; assim, tanto o professor especialista, quanto o professor do ensino regular, precisa desenvolver uma parceria que auxilie o aluno a desenvolver suas potencialidades, articulando o atendimento especializado ao ensino comum.

O AEE é um serviço que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.” (PNEEPI, 2008, p.16).

A PNEEPI fundamenta que a formação inicial ou continuada para o professor especialista deve oferecer conhecimentos específicos para a docência, além de conhecimentos específicos da área da educação especial. Enfatiza também a necessidade de dedicar-se a uma atuação interdisciplinar e ativa nas salas de aula do ensino regular e nas salas de recursos, o que se pode estender aos professores de ensino regular.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009) tem como objetivo organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. É instituído que a formação docente voltada para a educação básica deve ter como objetivo assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade.

Da mesma maneira, a formação inicial e continuada docente precisa proporcionar a articulação entre a teoria e a prática; ter como base a igualdade/equidade de seus alunos no acesso à educação, buscando a redução das desigualdades; considerar os saberes e as experiências docentes e priorizar a formação presencial.

Os dados do IBGE (2010) constata, através do Censo, um aumento de 10% no número de matrículas da Educação Especial na escola regular. Nas classes especiais houve diminuição de 14% no número de alunos, o que configura um dado positivo da inclusão na educação básica. Em 2014 estavam matriculadas mais de 698 mil pessoas com deficiências em classes comuns, um percentual de inclusão de 93% em escolas públicas.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 traçou 20 metas que deverão ser cumpridas na chamada Década da Educação, juntamente com os Estados, o DF e os Municípios que deverão adequar seus planos de ação em relação às metas propostas. Na elaboração dos planos de ação é preciso considerar a comunidade em questão e pensar as medidas de acordo com a cultura local, as necessidades das pessoas e as políticas educacionais já implantadas.

Na articulação entre os planos de ação e metas precisam:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (BRASIL, LEI 13005/ 2014, art. 8)

As metas propostas no PNE foram elaboradas com base na Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010 - e aprimoradas juntamente com o Congresso Nacional. As metas 01, 02, 03, 05, 06, 07, 09, 10 e 11 dizem respeito à “universalização da alfabetização e ampliação da escola e das oportunidades educacionais”. As metas 12, 13 e 14 estão relacionadas à “qualidade e ampliação do acesso à educação superior e à pós-graduação”; a meta 19 está relacionada à “gestão democrática” e a nº 20 aborda a ampliação de investimentos.

As metas 04 e 08 se referem à valorização da diversidade e à superação das desigualdades e as metas 15, 16, 17 e 18 estão relacionadas aos professores de educação básica do ensino regular.

Para cada meta existem de 06 a 36 estratégias colocadas. Tendo como base o tema deste trabalho, a educação inclusiva é incentivada, articulada ao ensino regular, assim como o atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar. (metas e estratégias disponíveis em www.observatoriopne.com.br).

A formação docente é citada e apontada como um dos pilares da educação de qualidade, como podemos observar nas estratégias 15.5; 15.6 e 15.8 da meta 15 do PNE:

15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;

15.6) promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação,

em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica.

A Portaria 243/16 estabeleceu os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

3 | RESULTADOS

Neste levantamento das políticas educacionais voltadas para a educação especial e inclusiva podemos perceber que há uma preocupação em atender o público alvo, mas há uma ambiguidade de termos, conceitos e atitudes que confundem as instituições e os docentes. Em muitos momentos, é possível notar o incentivo ao acolhimento, a valorização da aprendizagem, o atendimento na escola regular, mas, ao mesmo tempo, reafirmam a padronização de práticas e avaliações pedagógicas que contradiz a filosofia inclusiva. A LDB (BRASIL, 1996), por exemplo, deixa margem para que os alunos não sejam recebidos no ensino regular, quando traz a palavra preferencialmente em seu texto.

A Declaração de Salamanca e a Convenção da Guatemala enfatizam que as escolas devem receber todos os alunos, mas muitas das escolas brasileiras não têm respaldo para atender nenhum aluno, assim como muitos professores não recebem orientação adequada para atender a diversidade na sala de aula.

A Resolução nº2/01, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pontuam que a formação deve oferecer ao futuro educador informações para que ele possa trabalhar com a diversidade no ambiente escolar, mas conteúdos mínimos são oferecidos aos docentes na formação, inicial e continuada, enfatizando as padronizações das salas de aula.

Para Magalhães (2011), os futuros professores do ensino regular devem ter conhecimento sobre a inclusão de pessoas com deficiência para possam compreender a diversidade de estratégias, estilos e ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam. Tais características dificilmente serão desenvolvidas com uma ou duas disciplinas voltadas para a fundamentação teórica e metodológica da educação especial e inclusiva na grade curricular dos cursos de Pedagogia.

Ainda sobre a formação, nos chama a atenção à preocupação com a necessidade de trabalhar a diversidade, enfatizadas em Salamanca, na LDB, na Resolução nº02/01 e nº01/02, mas é trabalhado de forma genérica e superficial devido à falta de tempo e espaço adequados para que possam ser oferecidos subsídios para o docente desenvolver um trabalho de qualidade na escola.

4 | CONCLUSÕES

As políticas educacionais voltadas para a educação especial e inclusiva confundem algumas instituições e atores, e estes ficam numa posição insegura decorrente da falta de respaldo especializado e da utilização equivocada de palavras empregadas. Se a legislação apresenta essa dualidade, no dia a dia a confusão também aparecerá.

A formação docente, conforme apontam as políticas educacionais, deveria oferecer, ao futuro educador, subsídios para que além da identificação das deficiências as potencialidades dos alunos pudessem ser valorizadas, com o objetivo que a aprendizagem seja proveitosa e de qualidade, mas o atual modelo de formação enquadra os alunos em práticas e metodologias padronizadas que, na maioria das vezes, realçam negativamente as diferenças.

Percebe-se, também a insuficiência de tempos e espaços de reflexão e tematização de práticas pedagógicas inclusivas e que possam atender à diversidade encontrada nas escolas. Diante disso, podemos afirmar que as políticas públicas não oferecem subsídios para o professor atuar em escolas inclusivas.

REFERÊNCIAS

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

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Índice elaborado por Edson Seda. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 1994.

_____. *Medida Provisória nº 765 de 16 de dezembro de 1994*. Dispõe da necessidade de complementar os currículos de formação de professores e daqueles que interagem com pessoas deficiência, assim a disciplina “Aspectos Éticos Políticos Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”,. MEC, 1994

_____. *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre as Necessidades Educativas Especiais*, Brasília: CORDE, 1994.

_____. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: MEC/ SEESP, 2001.

_____. *Decreto nº 3956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências – Convenção da Guatemala, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002*. Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: MEC/ SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros: 2003-2006*. Brasília: MEC, 2003.

_____. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em direitos Humanos: 2007*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Decreto n.º 6755, de 29 de janeiro de 2009*. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC. SEESP. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 20 de maio de 2014.

_____. *Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 243, de 15 abril de 2016*. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

BUENO, J.G.S. *Educação Especial Brasileira: Questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: Educ, 2011.

Declaração Mundial de educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

KOBAYASHI, D.E.A.S. e LAPLANE, A.L.F. *Perspectiva Inclusiva: uma experiência de formação de professores na hora de trabalho pedagógico coletivo*. IN: KASSAR, M. C. M. (Org.). *Diálogos com a Diversidade: Desafios da Formação de Educadores na Contemporaneidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

MAGALHÃES, R.C.B.P.; CARDOSO, A.P.L.B. *Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais*. In: MAGALHÃES, R.C.B.P. (Org.). *Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília: Liber, 2011.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Giovanna Rodrigues Cabral

Universidade Federal de Lavras – Departamento
de Educação
Lavras-Minas Gerais

RESUMO: Esse artigo apresenta o recorte de uma pesquisa realizada com objetivo de pensar as políticas federais de formação continuada para alfabetizadores no contexto dos programas Pró Letramento (2008 a 2010) e Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa - PNAIC (2012 a 2018), oferecidos em parceria com um pequeno município de Minas Gerais. Para levantamento dos dados foram utilizados os documentos relacionados aos programas de formação; um questionário aberto proposto a vinte e três professoras cursistas que frequentaram a formação em serviço no município selecionado; uma entrevista coletiva com um grupo de professoras não respondentes do questionário e um questionário aberto para a coordenadora de formação continuada e outro para a orientadora de estudo do município. O tratamento dos dados, assim como a construção do relatório a partir dos resultados, seguiu as orientações metodológicas da análise de conteúdo (Bardin, 2011), considerando a linha de coerência construída entre as questões da pesquisa, os instrumentos para a coleta dos dados, as

informações obtidas, sob o aporte teórico de autores que pesquisam as políticas públicas de formação continuada de professores, como Nóvoa (1997), Tardif (2002) e Candau (1997). As dimensões de análise que emergiram do trabalho de campo e dos estudos bibliográficos foram: a) Ser professor; b) Saberes docentes; e c) Fazer pedagógico. Neste artigo apresento os resultados encontrados na dimensão **fazer pedagógico**. Essa dimensão toma como referência a formação em serviço, a organização do trabalho e da ação pedagógica e as mudanças observadas na prática das professoras alfabetizadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Formação continuada. Fazer pedagógico.

ABSTRACT: This article presents a research carried out with the objective of thinking about the federal policies of continuing education for literacy teachers in the context of the Pró - letramento (2008 to 2010) and National Pact for Literacy at the Right Age - PNAIC (2012 to 2018), offered in partnership with a small municipality in Minas Gerais. For data collection, the documents related to the training programs were used; an open questionnaire proposed to twenty-three female teachers who attended in-service training in the selected municipality; a collective interview with a group of non-respondent teachers of the questionnaire and

an open questionnaire for the coordinator of continuing education and another for the guidance counselor of the municipality. The data treatment, as well as the construction of the report from the results, followed the methodological guidelines of the content analysis (Bardin, 2011), considering the line of coherence built between the questions of the research, the instruments for data collection, (Nóvoa, 1997), Tardif (2002) and Candau (1997). In this paper we present the results of the literature on teacher education. The analysis dimensions that emerged from the fieldwork and the bibliographic studies were: a) To be a teacher; b) Knowing teachers; and c) To make pedagogical. In this article I present the results found in the pedagogical dimension. This dimension takes as reference the in-service training, the organization of work and the pedagogical action and the observed changes in the practice of literacy teachers.

KEYWORDS: Public policies. Continuing education. To do pedagogical.

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo apresento o recorte de uma pesquisa realizada em um pequeno município da zona da mata mineira que teve por objetivo compreender quais as possíveis repercussões na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras das formações continuadas realizadas, no âmbito das parcerias com o Governo Federal, sobretudo através dos programas Pró Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Emergiram da relação entre o trabalho de campo e o referencial teórico três categorias de análise: ser professor, saberes docentes e o fazer pedagógico. Neste artigo apresento os resultados encontrados na dimensão **fazer pedagógico**. Essa dimensão toma como referência a formação em serviço, a organização do trabalho e da ação pedagógica e as mudanças observadas na prática das professoras alfabetizadoras oriundas das formações em serviço pelas quais passaram.

Canário (1995) sinaliza o quanto é importante para a elaboração e realização da formação continuada considerar os professores como profissionais que se formam num trabalho coletivo que tenha como foco refletir sobre seus próprios percursos e, também reconhecer a escola como um lugar onde os professores, ao mesmo tempo em que aprendem com o desenvolvimento de suas rotinas diárias, produzem novos conhecimentos pedagógicos.

Entendo que a profissão docente não pode ser reduzida apenas ao domínio dos conteúdos das disciplinas e aos métodos e técnicas para transmiti-los. Ainda, que o significado do saber escolar se define nas relações entre os saberes docentes, o saber dos alunos e a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem. Neste contexto, segundo Mizukami *et. al.* (2002), aprender a ser professor não é tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas de transmissão dos mesmos.

O modelo da racionalidade técnica não alcança toda a complexidade implicada no fenômeno da formação de professores. É preciso que haja investimento em uma

racionalidade prática, na qual a aprendizagem possa ocorrer em meio de situações práticas que sejam efetivamente problematizadoras. Esse modelo tem início com Schön (1995) que, a partir de observações da prática de profissionais e, tendo como suporte teórico a filosofia, especialmente influenciado por Dewey, propõe a superação da formação nos moldes de um currículo normativo e de caráter técnico profissional.

Tardif (2002) também preconiza a importância da prática profissional como formadora da identidade docente. Enquanto idealizador do termo “epistemologia da prática profissional”, o conceitua como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2002, p. 255). Ele propõe a epistemologia da prática enquanto campo de investigação, com a finalidade de revelar os saberes utilizados efetivamente pelos professores em seu campo de atuação, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados e incorporados concretamente nas tarefas docentes, assim como o papel que desempenham na construção da identidade profissional.

Pretendo com essa pesquisa contribuir para aprofundar as discussões acerca da qualidade da formação continuada que vem sendo oferecida pelo Ministério da Educação - MEC em convênio com Estados e Municípios, além de favorecer a compreensão de como a prática docente é mobilizada durante a formação e como isso fundamenta o fazer pedagógico dos professores alfabetizadores.

2 | METODOLOGIA: SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS DIMENSÕES DE ANÁLISE

Desenvolvi uma pesquisa de caráter qualitativo, apoiada no desejo de compreender como as professoras alfabetizadoras de um pequeno município localizado na zona da mata mineira, que participaram de programas de formação continuada oferecidos em parceria com o Governo Federal, se apropriam dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e modificam (ou não) sua prática pedagógica nas escolas.

O critério geral de escolha dos sujeitos que participaram da pesquisa recaiu em professores que atuavam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental em escolas municipais na cidade estudada. Foram definidos como sujeitos deste estudo todos os docentes do ano de 2014 que lecionaram nos anos do ciclo inicial de alfabetização, que atuavam na rede pública municipal de ensino e que tinham participado dos últimos programas de formação continuada ofertados no município em parceria com o Governo Federal. Foram ao todo trinta e duas professoras. A coordenadora da formação continuada e a orientadora de estudos do programa de formação continuada do Governo Federal, Pacto Nacional pela Alfabetização também participaram como sujeitos da pesquisa.

Uma das etapas mais importante da pesquisa foi a revisão de literatura. Essa revisão referiu-se à fundamentação adotada para tratar o problema de pesquisa, permitindo um mapeamento dos assuntos relevantes que ajudaram no conhecimento

mais sistemático sobre o tema estudado. Outras fontes de geração de dados foram: os documentos relacionados aos programas de formação Pró Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; um questionário aberto de caráter geral proposto a vinte e três professoras alfabetizadoras cursistas desses programas de formação continuada; uma entrevista coletiva com um grupo de nove professoras não respondentes do questionário geral e um questionário também com questões abertas enviado por e-mail para a coordenadora de formação continuada e outro para a orientadora de estudo do município.

Com o intuito de preservar a identidade dos colaboradores dessa pesquisa e facilitar a organização da análise das informações, optei por registrar as narrativas das professoras respondentes do questionário pela letra “P” de professora, “Q” de questionário e de 1 a 17, número de professoras respondentes do questionário (por exemplo, PQ1, PQ2, PQ3, e assim por diante até a de número 17); a coordenadora da formação foi identificada pelas letras “CF”, a orientadora de estudos pelas letras “OE” e as professoras participantes da entrevista coletiva foram identificadas pelas letras “P” de professora, “E” de entrevista, acompanhadas da sequência numérica de 1 a 9, que mostra o número máximo de entrevistados. (por exemplo, PE1, PE2, PE3, até a última PE9)

Os materiais coletados passaram a ser transcritos e, na medida em que eram lidos, foi iniciada a análise dos mesmos: classifiquei, ordenei e selecionei os excertos mais recorrentes e/ou significativos, que foram agrupados e deram corpo às dimensões escolhidas para o tratamento dos dados.

O tratamento das informações, assim como a construção do relatório a partir dos resultados, seguiu as orientações metodológicas da análise de conteúdo, considerando a linha de coerência construída entre as questões da pesquisa, os instrumentos para a coleta dos dados, as informações obtidas e os alicerces teóricos selecionados para dar suporte às discussões propostas.

Assim, os questionários, o roteiro da entrevista e as transcrições, levando em consideração os objetivos dessa investigação contribuíram para a emergência das categorias, assim organizadas: a) **Ser professor** que se constituiu pelas expressões das participantes e o que dizem de suas percepções sobre sua trajetória de vida, as escolhas profissionais, a formação inicial e continuada, as histórias de leitura e escrita que permeiam o seu papel profissional e o seu agir individual; b) **Saberes docentes** que agrupou as referências sobre as concepções que fundamentam a prática das professoras entrevistadas e os conhecimentos necessários à sua plena atuação em sala de aula e, c) **Fazer pedagógico** que referenciou a formação em serviço, a organização do trabalho e da ação pedagógica, as mudanças observadas na prática das professoras alfabetizadoras.

À luz dos referenciais teóricos, busquei a fundamentação que norteou o trabalho em relação aos dados categorizados, refletindo os sentidos e significados fornecidos pelas professoras, que traduziram as transformações ocorridas em sua vida pessoal e

profissional, a partir das formações vivenciadas.

3 | REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E O FAZER PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES

Entende-se que a prática docente requer que o professor domine um repertório de saberes. Assim, o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Tomando, especificamente, o caso da formação continuada em serviço, percebe-se a necessidade de destacar a relevância do reconhecimento e valorização dos saberes docentes, em especial dos saberes da experiência, considerados por TARDIF (2002) como núcleo vital desses saberes. Para o autor, esses saberes são [...] específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio (...), brotam da experiência e são por ela validados (...), incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Concomitante, a esta ideia, FIORENTINI *et. al.* (1998), destaca que estes saberes devem ser encarados como ponto de partida e de chegada da formação continuada, no entanto, deixa claro que isto não significa o abandono das contribuições teóricas e científicas e acredita que é justamente esta formação que permite ao professor perceber as relações mais complexas da prática.

Ao reconhecerem e valorizarem os saberes produzidos pelos professores em sua prática, estes autores se opõem à concepção da primazia da teoria na formação, ou seja, à ideia de que o saber está vinculado somente à teoria e que a prática é desprovida de qualquer tipo de saber. E, ainda, que a teoria é produzida fora da prática e sua relação com a prática é uma relação de aplicação.

A relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que mantêm o controle, tanto no que diz respeito à sua produção quanto à sua legitimação. Na entrevista e nos questionários a ênfase na troca de experiência foi percebida como possibilidade de construção de conhecimentos práticos durante o processo de formação continuada

PE7: A formação continuada está favorecendo de alguma forma nosso trabalho. Temos professoras aqui que estão com vinte, trinta anos de experiência e contribuição... com isso, **essas trocas, têm fortificado nossa prática, têm mudado minha prática profissional.**

PQ1: Percebo que a grande importância dos **cursos de formação continuada é que eles trazem boas reflexões que permitem a mudança de postura em situações didáticas e pedagógicas e a troca de experiências** entre as cursistas sempre é de uma riqueza grandiosa.

No exercício cotidiano de sua função, os professores vivem situações concretas a partir das quais se fazem necessárias habilidade, capacidade de interpretação e

improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guarda entre si certas proximidades que permitem ao professor, então, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus* específico a sua profissão.

PQ9: A prática pedagógica nas escolas exige um professor bem capacitado e preparado para trabalhar com os alunos e com as dificuldades do dia a dia.

Com a responsabilidade ampliada, a escola hoje deve dar conta de proporcionar o conhecimento necessário para o aprendizado, mas também deve contribuir na formação do cidadão. Sua função hoje é levar o educando a um entendimento da importância do que aprende e, estimular a busca constante pelo conhecimento. A formação continuada vem a ser mais um suporte para que o docente consiga exercer sua função diante da sociedade, podendo lançar mão dos recursos e trabalhar a partir das diversas situações que acontecem na sala de aula.

O pressuposto de que a necessidade do profissional por formação continuada não tem fim está dentro da realidade atual e das demandas constantes por mudanças impostas pela sociedade. Esse pressuposto foi referenciado nas falas das professoras

PE3: É assim, **eu sempre preciso de curso, me ofereceu: eu quero!** A gente tenta participar para melhorar, porque queremos uma educação de qualidade, a gente quer melhorar, a gente está aqui para isso, tem que correr atrás mesmo. **E tem sempre que aprender porque cada dia é uma coisa nova, hoje em dia tem a internet... é tudo, aí o professor que estudou lá atrás se ele não procurar se aprimorar ele vai ficar em defasagem em relação aos alunos.** Você sente dificuldades, a gente tem medo do novo. **Precisamos sair daquela zona de conforto.** Mas eu acho que é isso mesmo, a profissão da gente é isso, porque quando a gente forma você tem que estar sempre disposto a aprender.

Formação continuada para Educação significa dizer que o professor deve permanecer em contato com a pesquisa e os estudos para ressignificar sua prática educativa. Freire (1996, p.103) esclarece essa questão:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Segundo Zabala (1998, p.13)

[...] um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhoria profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las.

O saber não chega sem a procura, e os docentes precisam se conscientizar de que o fazer pedagógico só tem eficiência quando mudamos nossa prática educativa buscando atender as necessidades reais e urgentes dos nossos alunos. A coordenadora da formação percebe essa busca por parte das professoras e ressalta que muitas, a partir da frequência no PNAIC, avançaram em sua prática educativa

CF: A maioria das professoras alfabetizadora se dedicam ao máximo às propostas da formação (Pacto), com o objetivo de ampliar a prática docente e buscar caminhos diversificados para fazer com que os alunos sejam capazes

de construir seus conhecimentos e suas experiências, ajudando-os. Buscam o novo, novas práticas e fazer diferente na tentativa de ensinar e aprender melhor e de uma forma mais prazerosa. Com o Pacto muito se avançou nas escolas.

Para Zabala (1998, p.13), “a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas”.

Segundo Tardif (2002), ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho construído de interação humana. Entende que o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo e, [...] concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização. (TARDIF, 2002, p.118)

Essa afirmação encontra eco na fala de uma professora que também entende a interação com os alunos como sendo o núcleo de seu trabalho. E, por ter essa consciência, busca refletir sobre sua prática e melhorar sua formação constantemente.

PQ13: Acredito que por minha profissão envolver pessoas e estas estarem em constante processo de formação, vejo a formação continuada como indispensável para a reflexão de minha prática enquanto alfabetizadora, sendo, assim, um meio eficaz para a construção do meu próprio conhecimento. Os cursos de formação contribuem para que novas experiências sejam vividas, trocadas com outros colegas e que novos horizontes tragam mudanças necessárias para melhorar meu desempenho como alfabetizadora junto aos alunos.

Sobre o fazer pedagógico é importante destacar que somente pode ensinar quem sabe, quem se preocupa em aprimorar o próprio conhecimento, em aperfeiçoar-se e adaptar-se às novas situações para poder ajudar na construção do conhecimento dos outros.

PE3: Eu não sabia trabalhar com material dourado, e aquilo é rico demais, então eu fui aprender com uma colega que é uma expert nesse assunto. Depois, fui fazer curso de música porque eu não sabia cantar direito, era uma negação. Fiz o curso de música, fiz também de violão...fui aprendendo várias coisas. Depois fiz curso de artes porque eu também tinha dificuldade para fazer dobradura...mesmo assim, até hoje eu tenho que correr nas colegas para me ajudar a formar um sapo. **É que nossa profissão pede um pouco de conhecimento de tudo.** Também tive que aprender a trabalhar com ciências, a fazer conta de um jeito diferente... (*grifo meu*)

Assim, o trabalho realizado diariamente pelos professores está diretamente ligado à sua formação, aos seus saberes que, por sua vez, são construídos na relação com os seus alunos e colegas de trabalho e na sua busca pessoal. Faz parte da natureza da prática pedagógica, a indagação, a busca, a pesquisa e o sentimento de inacabamento. Como a professora PE9 que se coloca na busca constante pelo conhecimento

PE9: Minha base ainda está sendo construída...eu vou, eu pergunto na escola, eu vou pesquisando em casa, também porque eu gosto, **eu pesquiso muito**, fico até na dúvida porque eu pesquiso demais e aí fico cheia de ideia na cabeça. Essa semana eu estava lendo uma reportagem de uma professora que ganhou um prêmio, acho que no Nordeste, de Ciências, nas nossas apresentações eu vi um

muito parecido, aqui! São trabalhos que são divulgados e que a gente já fez e eu já vi aqui, trabalhos melhores...

O depoimento acima retrata a importância de se buscar o conhecimento e as boas práticas profissionais feitas por outros colegas professores. O sentimento de pertencimento a uma categoria profissional que trabalha, produz, e é criativa, empolga o profissional, sobretudo aquele que está no início de carreira.

Como culminância dos trabalhos da formação no âmbito do PNAIC foi proposto que cada município realizasse o seu seminário final com apresentações de relatos de experiências de práticas que foram planejadas e aplicadas nas turmas de alfabetização. Cada professor fez seu relato, no primeiro ano de formação sobre práticas de Língua Portuguesa e, no segundo ano, sobre práticas de Alfabetização Matemática ou práticas interdisciplinares entre Matemática e Língua Portuguesa. O compartilhamento de boas práticas foi uma estratégia formativa orientada para ser desenvolvida ao longo da formação e foi a essa dinâmica de apresentações que as professoras estavam se referindo em sua fala.

PQ14: A formação foi muito importante para meu fazer de sala de aula, **com as novas experiências através dos relatos, vou adquirindo conhecimento e procuro coloca-los em prática na sala de aula.**

PQ5: A formação continuada mantém o meu trabalho de alfabetizadora atualizado e sempre inovado. E, o que eu acho mais interessante, principalmente em relação ao Pacto, é que **proporciona mudanças na minha prática pedagógica através da troca de experiências entre os professores.** É muito proveitoso ver e compartilhar trabalhos que deram certo.

É importante que as professoras tenham contato uma com o trabalho da outra, inclusive porque a proposta do ciclo de alfabetização é exatamente essa: processo de alfabetização se dá ao longo dos três anos, não sendo um trabalho isolado de uma única professora.

Na busca por mudanças e/ou transformações em sua prática, o professor conquista autonomia e assume responsabilidades pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Assim sendo, a formação continuada ganhou espaço privilegiado de produção de conhecimento, por propiciar aos docentes a troca entre pares, a reflexão sobre a prática e a possibilidade de compreensão desta para além da sala de aula. Ressalta-se a opinião unânime dos professores de que a formação continuada, de forma geral, contribui para mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, atualizando-os e motivando a transformação de seu trabalho na interação com o outro.

A coordenadora da formação destacou que o PNAIC está ajudando a formar profissionais mais conscientes do trabalho que realizam em sala.

CF: **Penso que o mais importante de tudo é contar com professores mais conscientes do trabalho realizado na sala de aula,** saber que a atividade “x” vai desenvolver a habilidade “y” no aluno, pois o sucesso ou o fracasso da educação são gerados dentro da sala de aula. Vejo o Pacto e toda formação complementar como um apoio e um investimento para o sucesso da educação.

Em que pese a preocupação com a possibilidade do professor restringir o seu ensino aos direitos de aprendizagem como norteadores de sua prática, entendemos ser um avanço no fazer pedagógico do professor quando ele é capaz de fixar um objetivo de ensino (direito de aprendizagem) e construir um planejamento, selecionando atividades, sequências didáticas e formas de avaliação, para alcançá-lo. Ele passa a trazer suas escolhas e opções para um plano consciente de trabalho, significa que ele sabe qual trajetória percorrer com seu aluno para que ele avance em sua alfabetização. Sobretudo se lembrarmos que o PNAIC trouxe uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, uma vez que não se limitou a trabalhar direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, avançando para conteúdos em História, Geografia, Ciências e Arte.

Uma questão importante que surgiu a partir da fala das alfabetizadoras foi a valorização dos materiais que estão chegando às escolas por meio de outro eixo de ação do Pacto Nacional pela Alfabetização. Foram livros didáticos, obras pedagógicas complementares, dicionários, entregues no âmbito do programa Nacional do Livro Didático; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa, entregues pelo Programa Nacional da Biblioteca da Escola; obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e softwares de apoio à alfabetização. Cada turma de alfabetização recebeu um acervo literário e de jogos, oportunizando a criação de cantinhos de leitura e jogos dentro de cada sala de aula.

Podemos refletir que tanto a formação continuada quanto o conjunto de materiais que chegaram às escolas empoderaram o fazer pedagógico do professor.

PE3: Quando eu comecei no Pacto **tinha muito livro e material que eu não conhecia, que eu não tinha visto**, a verdade é essa. Tem um livro com uma leiturrinha que trabalhava os números, no meu planejamento eu tinha que trabalhar, então eu consegui levar para sala.

PE3: Hoje em dia eu acho que temos tudo, tem material didático. **Tem tanto que as vezes não sabemos aproveitar. São muitos jogos, muito material de alfabetização nas escolas.** Antes da formação ficava tudo nos armários, agora é que os professores estão procurando.

Saber planejar, organizar sua rotina pedagógica, lançar mão de estratégias de ensino, ter ao seu alcance obras literárias de qualidade, jogos para trabalhar a alfabetização de forma lúdica, usar os materiais concretos das caixas de matemática para desenvolver conceitos e operações com os alunos oportunizam ao professor desenvolver sua prática pedagógica com mais qualidade, de forma mais contextualizada.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre o fazer pedagógico as falas das professoras destacaram: a ampliação de conhecimentos e fortalecimento de seu papel profissional através das trocas de experiências e da reflexão sobre as situações vividas no dia a dia, alicerçando práticas mais conscientes e autônomas e fortalecendo a ideia de autoria do processo educativo;

e, os diálogos, ampliando as possibilidades das educadoras refletirem e definirem rumos para o seu papel profissional, de forma mais intencional e com mais autoridade e segurança. A importância do planejamento enquanto sistematização dos propósitos do trabalho a ser realizado com o aluno também mereceu destaque nas falas das alfabetizadoras, enquanto ferramenta norteadora do fazer pedagógico.

A formação em contexto e o trabalho em parceria, desenvolvido na formação do PNAIC, ofereceu conhecimento mais próximo do cotidiano escolar, estabelecendo elos entre o fazer pedagógico e a realidade do aluno. Sobre a aprendizagem compartilhada, as colaboradoras dessa pesquisa destacaram a importância do papel do outro na construção do conhecimento, tanto nessa parceria entre professor e equipe pedagógica, quanto nas interações com as crianças, em que elas e os adultos aprendem com seus pares. Foi destacado o papel do professor, sua responsabilidade e comprometimento, compreendendo que o processo de desenvolvimento e a aprendizagem tem como ponto de partida intervenções planejadas, indispensáveis para definir caminhos para o aluno, ou mesmo pelos parâmetros de parceiros mais experientes, que os desafiem em suas atividades. Os conhecimentos adquiridos parecem ter possibilitado a mediação de situações de aprendizagem com mais clareza e desenvoltura.

Por fim, ainda que o foco desse trabalho esteja direcionado para a formação continuada de professores alfabetizadores, é preciso ter a consciência de que a melhoria da qualidade da educação não está atrelada apenas à boa formação dos profissionais que nela atuam. É preciso pensar nas condições de trabalho que lhes são imputadas, nas estruturas das escolas, nos recursos físicos, materiais e humanos que são disponibilizados para as mesmas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: ESTRELA, A; BARROSO, J.; FERREIRA, J. (Orgs.). **A escola**: Um objecto de estudo. Lisboa: AFIRSE, 1995.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.(org). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) - pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

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

MIZUKAMI, M. da G. N. *et alii*. **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C.(Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO MATEMÁTICA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mateus De Souza Coelho Filho

Universidade Do Estado Do Amazonas-Uea-
Departamento De Pedagogia
Parintins-Am

Evandro Luiz Ghedin

Universidade Federal Do Amazonas-Ufam-
Instituto De Ciências Exatas E Tecnologia-Icet
Itacoatiara-Am

RESUMO: O processo formativo de professores constitui-se como componente essencial para que ocorram mudanças na sociedade e na escola, bem como para que os objetivos educacionais sejam alcançados. O presente trabalho objetiva analisar como o processo formativo de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribui para sua prática pedagógica. Trata-se de um estudo qualitativo. Falsarella (2008), Ghedin, Almeida e Leite (2008), Imbernón (2000), D’ambrosio (1996), Curi (2005), Nacarato, Mengali, Passos (2011) além de outros autores sustentaram este estudo. Ponderamos a respeito da formação de professores, sobre alguns documentos legais que discutem a formação destes, com particularidade para a formação dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fazemos algumas considerações e reflexões sobre a formação dos professores que ensinam Matemática

naquela etapa de ensino e por último tecemos as considerações finais a respeito deste estudo, pois sobre esta temática ainda há muito o que se discutir e produzir enquanto elemento teórico e prático. A formação de professores pode contribuir para que desenvolvam bem e reflitam sobre sua prática pedagógica, para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, de tal modo que proporcionem compreensões e aprendizagens que possibilitem aos alunos dialogarem e interagirem com a realidade no sentido de mudá-la, isto porque nesta etapa formativa os professores adquirem conhecimentos teóricos e práticos, experiências e saberes importantes para o seu que fazer e como fazer pedagógico. **PALAVRAS-CHAVE:** Reflexões. Formação. Matemática. Professores. Ensino Fundamental.

ABSTRACT: The formative process of teachers is an essential component for changes in society and at school, as well as for educational goals to be achieved. The present work aims to analyze how the formative process of teachers who teach Mathematics in the initial years of Elementary School contributes to their pedagogical practice. This is a qualitative study. Falsarella (2008), Ghedin, Almeida and Leite (2008), Imbernón (2000), D’ambrosio (1996), Curi (2005), Nacarato, Mengali, Passos (2011) and other authors supported this study. We

have considered some aspects of teacher training, some legal documents that discuss the formation of teachers, with special emphasis on the training of teachers who teach mathematics in the initial years of elementary school, we make some considerations and reflections on the training of teachers who teach mathematics in that stage of teaching and finally we make the final considerations regarding this study, because on this subject there is still much to discuss and produce as a theoretical and practical element. Teacher training can help them to develop their pedagogical practice well, to improve the process of teaching and learning in the school environment, may also contribute to their reflection on their own teaching practices, in such a way as to provide insights and students interact and interact with reality in order to change it, because at this formative stage they acquire theoretical and practical knowledge, experiences and knowledge important for what to do and how to do pedagogical.

KEYWORDS: Reflections. Formation. Mathematics. Teachers. Elementary School.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho estrutura-se a partir de alguns pontos que consideramos importantes, no primeiro fazemos considerações a respeito da formação de professores no sentido geral, trazendo, a partir da literatura, tópicos relevantes sobre o processo formativo. No segundo falamos sobre alguns documentos legais que abordam a respeito da formação de professores, com particularidade para a formação dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fazemos algumas considerações e reflexões sobre a formação dos professores que ensinam Matemática naquela etapa de ensino, por último tecemos as considerações finais a respeito deste trabalho, pois sobre a temática há muito o que discutir e produzir. Analisar como o processo formativo de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental contribui para sua prática pedagógica.

Muitas tem sido as inquietações sobre a formação do professor, bem como sobre a prática pedagógica deste profissional. Essa preocupação tem sido objeto de discussão em vários eventos educacionais, como congressos, seminários, simpósios, debates, mesas redondas etc., onde se discute e reflete como está sendo e como deve acontecer tal percurso formativo, sempre objetivando melhorar cada vez mais seu itinerário formativo, o qual poderá traduzir-se num processo de ensinar e aprender significativo e satisfatório à todos os sujeitos do processo educativo no recinto escolar. Isso nos leva a refletir se o processo de formação tem dado conta de atender as expectativas e aspirações dos sujeitos em formação, bem como da sociedade e da escola.

A sociedade contemporânea exige cada vez mais uma educação de qualidade, que corresponda as expectativas e exigências que são feitas aos profissionais desta, em particular aos professores, com mais particularidade ainda, aos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da mesma forma se

pensa na necessidade de acompanhamento, por parte desses profissionais, das inovações científicas e tecnológicas para que caminhem paralelamente com as mudanças que acontecem e estão acontecendo ao longo dos anos no meio social como um todo e em particular na educação. De um certo modo, para termos uma boa educação temos que formar profissionais responsáveis, qualificados e comprometidos com o processo educacional e com a transformação da sociedade. Para isso acontecer, de certa forma, é preciso possibilitar uma formação de professores que ajude a sociedade e a escola a enfrentarem essas exigências, bem como as transformações que acontecem no seio da própria sociedade.

Nesse sentido, a temática sobre formação de professores, em especial os que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos direciona a refletir sobre a importância e relevância desta no contexto da educação, principalmente se olharmos para o processo de formação de professores na perspectiva desta corresponder as transformações que a escola e a sociedade aspiram e almejam como produto de termos uma boa educação, com professores bem qualificados para exercerem seu ofício com compromisso, responsabilidade e eficácia.

Enfim, a sociedade precisa de profissionais que tenham boa cultura, autonomia em seu trabalho, compromisso profissional e social, que acreditem em mudanças e que tenham práticas docentes diferenciadas, que visem a emancipação dos sujeitos visando uma formação com perspectivas holonômicas, contudo, sabemos que na educação as mudanças não acontecem de forma rápida, no entanto, para que aconteça qualquer mudança social é necessário mudanças na educação e por conseguinte nos processos formativos dos profissionais que enveredam por este campo de trabalho.

2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para iniciar a discussão sobre formação de professores consideramos importante distinguir alguns elementos relacionados a este processo, uma vez que é mister que compreendamos conceitualmente cada elemento. A formação refere-se ao ato ou modo de formar e a formação de professores refere-se ao ato ou modo de formar o docente. Nesse processo a formação acontece para uma sociedade, em um determinado momento histórico (VEIGA, 2008). Na formação de professores outros elementos se articulam como a questão dos saberes e das práticas pedagógicas, que constituem elo da dinâmica e construção da identidade profissional docente (FERREIRA, 2014).

Kronbauer e Simionato (2012) afirmam que a formação de professores tem mobilizado nacional e internacionalmente diferentes setores da sociedade. Esta é uma temática sempre presente no tecido social, porém nas últimas décadas este debate tem se intensificado. Cada vez mais rupturas epistemológicas são necessárias para dar conta da diversidade que se apresenta, no sentido de que a educação rompa com o abstracionismo em que se encontra e passe a ser compreendida como parte da

prática social concreta. Em meio a necessária ruptura epistemológica, muitas são as contradições que se apresentam, como a valorização do professor e da escola como protagonistas de processos de democratização social e política pelos quais as nações têm passado em diferentes momentos históricos.

A docência pressupõe uma profissão - a de professor - e torna necessário a profissionalidade, que é definida como sendo um “conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor” (LIBÂNEO, 2004, p. 75), ainda estabelece relação com a construção da identidade profissional, pois esta articula a formação inicial e continuada e quando o sujeito passa a se identificar com a profissão, este passa a desenvolver uma feição relacionada a esta, ou seja, passa a desenvolver a profissionalidade (D'ÁVILA, 2008).

Atrelada à questão da profissionalidade encontra-se as concepções de profissionalização e profissionalismo. A profissionalização “se refere ao processo onde se insere a profissionalidade - essa busca incessante por uma identidade ou perfil profissional”, ou seja, ao processo em que se adquirem as capacidades necessárias para o exercício profissional. O profissionalismo refere-se “ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político exposto nas atitudes relacionadas à prática profissional” (LIBÂNEO, 2004, p. 75).

Para Kronbauer e Simionato (2012) a profissionalização do professor, inclusive para seu reconhecimento e valorização, tem por base sua profissionalidade, e exige o que se chama de desenvolvimento profissional. Este só pode ser obtido a partir de uma formação básica adequada, indo além das chamadas competências operacionais, pela construção de um saber próprio, que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais; e inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar crianças e jovens, bem como a si mesmos.

Nesse sentido, o processo formativo de professores constitui-se como componente essencial para que os objetivos educacionais, a nível macro e micro, sejam alcançados, isso porque o professor, por meio de sua prática docente, materializa o planejamento idealizado em nível de educação nos seus diversos níveis, principalmente o planejamento em que desenvolve suas atividades no recinto escolar. A formação de professores é um fator de fundamental importância para que o processo ensino-aprendizagem tenha êxito e seja eficaz, cabe a este profissional estar sempre atento para saber lidar com os avanços e as mudanças que emergem na sociedade e na escola. Para tanto, compreende-se esta formação como busca da qualificação constante e contínua, baseada na possibilidade de redimensionar o desenvolvimento e o processo do ensino, bem como da educação, visto que os professores compartilham suas experiências, integrando-as a novas maneiras de desenvolver a prática pedagógica.

Libâneo (2011) ressalta que a formação de professores é uma prática educativa que visa mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem de sujeitos que desejam se preparar profissionalmente para ensinar. A formação deve fornecer bases para poder construir um conhecimento pedagógico (IMBERNÓN, 2011), esta formação de acordo com Imbernón, deve dotar o professor de elementos que são e serão indispensáveis para o exercício da docência. Para que o professor tenha uma práxis docente significativa, sua formação representa um dos processos fundamentais para se adequar aos novos paradigmas educacionais, “uma das pedras imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo” (GARCIA, 1995, p. 23).

As perspectivas por uma prática pedagógica dinâmica e diferenciada são perceptíveis. Hoje não se ensina mais como antes, os alunos almejam aulas interessantes, prazerosas, dinâmicas, aulas que os orientem à reflexão e a ação, que possibilitem compreensões e aprendizagens que os levem a entender o mundo de maneira mais ampla. Para Imbernón (2011) a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Imbernón nos alerta para percebermos que a formação do professor não se resume a um amontoado de conhecimentos teóricos sem sentido prático, pelo contrário, chama-nos atenção para refletirmos de modo que percebamos que esta formação precisa ultrapassar a imaterialidade dos conhecimentos, os quais devem se tornar materiais na medida que o professor exerce sua prática pedagógica, momento em que concretiza no ambiente escolar seus saberes enquanto docente.

A formação é fator indispensável para que o professor acompanhe as mudanças que ocorrem na sociedade atual, bem como prepará-lo para contribuir na formação das pessoas com as quais interage, visto que não apenas ensina, mas educa. Uma nova prática pedagógica só será possível se o professor souber contextualizar novas situações, criando novas maneiras de articulação dos saberes na (re) construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo da formação de maneira constante.

Imbernón (2010) dá ênfase à formação, porque acredita que ela é o fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática pedagógica desenvolvida ao longo da profissão, constantemente sujeita a experimentação do novo. Garcia (1999) corrobora argumentando que face a essa atualização, a formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação, propostas teóricas e práticas, que no âmbito da didática e da organização escolar permite o desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a educação dos alunos que a recebem.

Para tanto, intensificam-se no contexto educacional, em particular no campo sobre formação de professores, os debates em torno da necessidade de reflexões, discussões e proposições acerca da formação destes profissionais, as quais intentam

suscitar novas práticas educativas, assim como reflexões acerca do próprio processo de formação como elemento que permita melhorias em sua prática docente. Não há como começar uma profunda reforma na educação ou na sociedade se esse processo não tiver seu início pelos professores. Qualquer reforma no pensamento só se desencadeia se começar por uma reforma dos professores. Isto quer dizer que é necessário dar-lhes os instrumentos para que pensem de modo diferente para que tenham a oportunidade de desenvolver novas práticas (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008).

É pertinente ressaltar a necessidade de pensar a formação do professor de acordo com a necessidade social da escola pública, aberta ao novo, capaz de oferecer ao aluno caminhos para a busca de respostas aos problemas que enfrenta no cotidiano. Ghedin, Almeida e Leite (2008) sustentam que é preciso investir numa formação que vincule teoria e prática, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola. É preciso repensar as políticas de formação a partir das exigências internas de formação, dos processos didático-pedagógicos, curriculares e organizacionais necessários para que, efetivamente, expressem o perfil de formação necessário a atender as demandas reais da escola.

Falsarella (2004) assegura a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum* (grifo da autora), o conceito básico da formação de professores deve ser o de desenvolvimento profissional, que traz um sentido de evolução e continuidade, avançando em relação a termos como aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço ou formação permanente. O professor não deve ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível, uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento profissional (IMBERNÓN, 2011). O autor segue afirmando que o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores.

A formação docente constitui-se em um processo fundamental para que ocorram mudanças no âmbito escolar e social. Entendemos que a qualidade do processo educativo na escola passa, de um certo modo, fundamentalmente pela tessitura de elementos na formação deste docente, elementos estes que instrumentalizarão o professor para interagir melhor e com mais propriedade com os desafios e percalços inerentes a sua práxis docente.

Ghedin, Almeida e Leite (2008) enfatizam que certamente os professores e professoras são muito mais do que aquilo que fazem. Ao fazerem o que fazem eles instituem práticas que condicionam outros modos de ser porque exemplificam outras maneiras de ser. Isso quer dizer que há uma imbricação entre ser e fazer, isto é, a realidade ontológica do ser professor conjuga-se com a realidade da episteme do

fazer profissional do docente em ação. Se assim for, o professor é e está sendo, à medida que assume seu trabalho como condição de poder ser mais, justamente na mesma medida em que ele se desvencilha de velhas formas de pensar os processos pedagógicos. O imbricamento entre ontologia e epistemologia funda o avanço mais significativo do debate contemporâneo sobre formação de professores.

3 | FORMAÇÃO MATEMÁTICA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS: CONSIDERAÇÕES LEGAIS

Na discussão sobre a formação do professor que ensina Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental é válido destacar alguns elementos de documentos legais que tratam a respeito desta temática. Esses documentos, de um certo modo, balizam a formação, o ensino e a prática pedagógica do professor na medida que destacam alguns aspectos de como o professor que ensina matemática nos anos iniciais deve proceder em seu fazer pedagógico. O parágrafo único do Artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) ressalta que a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Este documento expõe de forma clara como deve ser a formação do professor que trabalha nos anos iniciais, descreve que este profissional deve ter uma formação sólida e consistente, adquirindo conhecimentos e competências específicas para exercer sua função, deve relacionar neste processo formativo a teoria e a prática como condição para materializar em sala de aula os conhecimentos que adquiriu no mesmo, da mesma forma todo e qualquer conhecimento, saber e experiências anteriores devem ser considerados importantes no e para o exercício de sua prática pedagógica.

De acordo com os escritos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) o objetivo do processo de ensino da Matemática para o Ensino Fundamental centra-se em fazer com que o educando estabeleça uma relação comunicativa com a Matemática compreendendo e transformando o mundo a sua volta, colaborando para o desenvolvimento de novas habilidades e linguagens que são exigidas das pessoas. Sendo assim, o ensino da Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico e favoreçam a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios.

Nessa discussão a respeito dos documentos legais que abordam sobre a Matemática, é mister destacar alguns princípios que direcionam seu ensino e as contribuições desta para os alunos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.15).

- A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade se utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar.

- A Matemática precisa estar ao alcance de todos e a democratização do seu ensino deve ser meta prioritária do trabalho docente.

- A atividade Matemática escolar não é “olhar para coisas prontas e definitivas”, mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade. [...]

- A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Assim, o tratamento dos conteúdos em compartimentos estanques e numa rígida sucessão linear deve dar lugar a uma abordagem em que as conexões sejam favorecidas e destacadas. O significado da Matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos.

- O conhecimento matemático deve ser apresentado aos alunos como historicamente construído e em permanente evolução. O contexto histórico possibilita ver a Matemática em sua prática filosófica, científica e social e contribui para a compreensão do lugar que ela tem no mundo.

Percebemos nestes princípios, os quais consideramos relevantes e significativos, que os mesmos enfatizam esta como elemento que pode possibilitar a construção da cidadania pelo fato da sociedade lançar mão dos conhecimentos científicos e tecnológicos na pessoa dos sujeitos que dialogam e interagem na relação com os mesmos. Da mesma forma deve estar ao alcance de todas as pessoas, para tanto cabe ao professor democratizar o acesso ao ensino e a ela (Matemática) como condição para garantir os direitos legais por meio de sua prática docente.

A Matemática não deve olhar as coisas como algo pronto, acabado, linear e sem possibilidade de reelaboração ou reorganização dos conhecimentos por parte dos alunos como também do próprio professor, deve possibilitar uma visão compreensiva e não decorativa dos conteúdos trabalhados, possibilitando, na medida do possível, uma visão holonômica, entretanto para isso de fato acontecer estes devem ser trabalhados de forma dinâmica, dialógica, dialética e recíproca com as demais disciplinas, contextualizando estes conteúdos com o dia a dia dos alunos, com temas e conhecimentos matemáticos que abordam e discutem sobre diferentes temas também matemáticos. O contexto histórico dessa disciplina se revela importante por possibilitar vê-la e compreendê-la em seus aspectos filosófico, científico e social, contribuindo para que compreendamos sua importância no meio social, na vida e cotidiano das

pessoas de modo geral e dos alunos no recinto escolar de forma específica.

De acordo com o Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a exercer, além de outras atividades, VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. Podemos perceber que no inciso VI do Art. 5º deste documento o egresso do curso em questão deverá receber para posterior aplicação, conhecimentos das diversas áreas do conhecimento humano, conhecimentos estes que deverão sustentar sua prática pedagógica de forma satisfatória e eficaz, dentre estas áreas deverá ensinar Matemática de maneira que possibilite aos alunos compreender a linguagem matemática bem como o mundo ao seu redor.

A alínea i do inciso I do Artigo 6º deste mesmo documento assevera que a estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, o egresso do curso de Pedagogia deverá ser capaz articular a decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física.

Portanto o professor que ensina Matemática nos anos iniciais tem, a partir dos documentos mencionados, compromisso e responsabilidade importantes quanto a sua prática pedagógica e o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe a este profissional exercer sua função numa perspectiva que contemple a demanda e os anseios quanto ao seu papel no que se refere ao êxito e eficácia de sua profissão, sempre levando em consideração e tendo como parâmetro os meios e os fins de seu importante e significativo trabalho docente, pensando nas possibilidades e expectativas que pode proporcionar na vida de seus alunos.

4 | FORMAÇÃO MATEMÁTICA DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

Sabemos que o professor que ensina nos anos iniciais deve ter formação em Curso de Licenciatura em Pedagogia, neste curso tem disciplinas em que adquire conhecimentos específicos sobre estas para trabalhar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este profissional precisa ensiná-las de forma significativa e satisfatória para os alunos que estão nessa etapa da Educação Básica, dentre estas o ensino da Matemática. Esta disciplina, assim como as outras, requer deste profissional uma formação que contemple as exigências para exercer tal função, bem como que corresponda aos anseios e expectativas quanto a concretude de seu fazer pedagógico no recinto escolar.

De um modo geral e por natureza a Matemática é complexa de e para ser trabalhada, trabalhá-la nos anos iniciais se configura como desafio na medida que o professor que ensina nesta etapa é um profissional polivalente não só por ensinar diversas disciplinas, mas por enfrentar problemas inerentes ao próprio processo de ensinar e aprender, principalmente questões relacionadas a didática e a epistemologia, pois muitas vezes a maneira que este profissional ensina Matemática, bem como as outras disciplinas se pauta num tradicionalismo e linearidade que podem não permitir aprendizagens satisfatórias e eficazes por parte dos alunos, não obstante os conhecimentos que tem, de um certo modo, se apresentam carente de um aprofundamento epistemológico para sustentar não só o seu o que fazer, mas também seu como fazer pedagógico.

De acordo com Santos (2015) o ensino de Matemática, em pleno século XXI, ainda constitui um grande desafio ao pedagogo, que é o responsável pelo ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O pedagogo para desenvolver bem sua docência, enfrenta desafios que podem ser de cunho didático ou epistemológico. Didático, porque o professor ainda apresenta uma metodologia instrucional, e menos construtivista, epistemológico porque faz-se necessário desenvolver conhecimentos matemáticos ainda elementares desde sua escolarização básica.

Nesse sentido, Lorenzato (2006), afirma que o ato de ensinar difere da ação de dar aulas e propõe 25 ações para o professor de Matemática, dentre as quais destacamos: ensinar com o devido conhecimento; investir em sua formação; aproveitar o conhecimento do aluno; valorizar os erros dos alunos; propiciar a experimentação; favorecer as redes de descoberta; historiar o ensino; e assumir a melhor atitude profissional.

D'Ambrosio (1993) corrobora apontando algumas características relevantes para esse profissional que atua no século XXI, que são a visão do que vem a ser a Matemática; do que constitui a atividade Matemática; do que constitui a aprendizagem Matemática; do que constitui um ambiente propício à aprendizagem Matemática. De acordo com o dito, fica evidente que o mesmo enfoca atributos importantes que permeiam ou devem permear a prática do professor que ensina Matemática, este precisa compreender o que vem ser a Matemática, como ela se constitui e como deve tornar o ambiente adequado para que os alunos a compreendam de tal modo que consigam fazer uso dos conhecimentos destas em seu cotidiano escolar e social..

Santos (2015) afirma que para assumir a melhor posição, o professor precisa ter definido que papel quer exercer diante do processo de ensinar, se de um professor tradicional ou intuicionista. O modelo epistemológico de professor construtivista (intuicionista) ainda é raro nas salas de aula de Matemática, pois ainda presenciamos professores retratando modelos que em sua formação lhes foram repassados/ transferidos. Desse modo, enquanto os professores não forem os protagonistas de seu desenvolvimento profissional, enquanto a formação do professor não assumir uma identidade, definir o modelo epistemológico mais adequado, o docente seguirá

carente de reflexões sobre a sua práxis.

A escolha por um ou outro papel pode influenciar de forma positiva ou negativa no processo de aprendizagem dos alunos no que se refere ao ensino da Matemática bem como das outras disciplinas. Numa análise geral o modelo ideal ou mais adequado seria aquele que o professor que ensina Matemática e outras disciplinas nos anos iniciais do Ensino Fundamental pautar sua prática pedagógica na construção e desconstrução de saberes, que reflita sobre suas ações pedagógicas, que considere os erros dos alunos, que pense no aluno como protagonista e ele (professor) seja o mediador do processo de ensinar e aprender, em fim que suas ações pedagógicas possam dialogar e ir ao encontro de uma perspectiva em que os alunos possam compreender e apreender de forma significativa os conhecimentos como condição para interagirem de maneira satisfatória no meio em que vivem como sujeitos partícipes de uma sociedade em constante processo de mudança e transformação.

Os alunos sentem necessidade de coisas novas, de atividades que lhes tragam algum significado. São curiosos o suficiente para iniciar um processo investigativo, bastando que o professor direcione atividades que sejam significativas e do interesse do aluno, pois há uma necessidade de os professores compreenderem a Matemática como uma disciplina de investigação. Uma disciplina em que o avanço se dá como consequência do processo de investigação e resolução de problemas, *é importante que o professor entenda que a Matemática estudada deve de alguma forma, ser útil aos alunos, ajudando-os a compreender, explicar ou organizar sua realidade* D'Ambrosio (1993).

Por ser complexa, a Matemática precisa ser pensada e visualizada de modo específico no sentido de contemplar as exigências que são feitas ao profissional que ensina esta disciplina. De acordo com Machado (1994) a falta de clareza com relação ao papel que a Matemática deve desempenhar no corpo de conhecimentos sistematizados pode ser o principal responsável pelas dificuldades crônicas de que padece seu ensino.

Nesse sentido, a formação dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisa se pautar em conhecimentos, saberes e experiências que os ajudem a lidar com as diversas situações que enfrentam e enfrentarão em sala de aula como locus de transposição do saber adquirido tanto no processo formativo. Segundo Borges Neto e Santos (2006) é preciso uma boa formação para os professores de uma forma geral e essa formação precisa ser mais bem elaborada nos cursos de Pedagogia, pois esses profissionais vão lecionar Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com alguns conceitos construídos de forma equivocada, ainda na educação básica, podemos destacar por exemplo, o conteúdo das operações fundamentais, especificamente, a subtração, quando ao invés de trabalhar com as trocas, desagrupamentos, usam “pedir emprestado.”

Santos (2015) assevera que o conceito de formação de professores é algo que precisa sempre ser pensado e repensado, pois é relevante que a formação contemple

o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, fundamental para todas as áreas do conhecimento, capital até para a resolução dos problemas cotidianos, comuns, de um cidadão normal que nos leva refletir sobre as seguintes questões – é possível ensinar sem conhecimento? Qual o modelo epistemológico assumido pelo pedagogo no ensino de Matemática? O autor sustenta ainda que é preciso também uma mudança de atitude dos professores, pois muitos ainda partem do automatismo para a compreensão, colocando os alunos diante de regras e fórmulas sem significados, sem fazer relação alguma com a realidade do aluno, atingindo somente a parte superficial do aprendizado, e como resultado temos um aprendizado imediatista, com pouca compreensão.

Santos expõe ponderações que nos fazem refletir sobre o conceito e o processo formativo de professores de modo geral, e em particular dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois na formação destes últimos o autor destacar uma formação que considere o raciocínio lógico-matemático como pressuposto para uma prática pedagógica que permita aos alunos aprendizagens e compreensões na mesma perspectiva dita acima, lógico que nesse processo formativo outros elementos são tão importantes quanto os solicitados por Santos. Não obstante o autor coloca como imperativo urgente mudanças nas atitudes dos professores, uma vez que estes ensinam conteúdos que tem pouco sentido com e para a vida cotidiana dos alunos, tornando o aprendizado fragmentado e com mecanização em lugar da compreensão dos conteúdos. Tal fato torna-se danoso e nocivo aos alunos na medida que estes terão poucas possibilidades e oportunidades de dar materialidade e relacioná-los em suas práticas e relações sociais.

Nesse sentido, Nóvoa (1995) diz que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas da (re) construção permanente de uma identidade pessoal. O autor destaca ainda que as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores, e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições nas quais trabalham, a formação dos professores deve estar articulada com a escola e com seus projetos. A formação não se faz antes da mudança, mas sim durante o processo de formação que depende dos professores e também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Um desafio que consiste em efetivar a escola como elemento integrador capaz de transformar a si mesma e o mundo.

Curi (2004) afirma que o fator central na formação do professor, para ensinar determinada disciplina, é sua compreensão e que o professor que ensinará Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental necessita conhecer a Matemática sobre seus diferentes aspectos, a saber: domínio de conteúdos, de abordagens didáticas pertinentes a esses conteúdos e de sua organização curricular. Nacarato, Mengali e Passos (2011) ressaltam também que o futuro professor dos Anos Iniciais deve deter um conhecimento que não atinja apenas o saber pedagógico, mas também um repertório de saberes dos conteúdos matemáticos, saberes pedagógicos dos

conteúdos matemáticos e saberes curriculares. O conhecimento de conteúdo é imprescindível tanto para o desenvolvimento profissional do professor polivalente, por sua vez, agregado ao conhecimento didático (escolhas metodológicas) quanto para a aprendizagem de conceitos matemática por parte de seus alunos Cereta, Romio e Mariani (2016).

Os autores mencionados destacam que os professores que ensinarão Matemática nos anos iniciais precisam ter conhecimentos sobre os vários aspectos que envolvem e circundam a Matemática. Questões sobre o domínio conceitual e didático desse conteúdo e como este encontra-se organizado, precisam dominar o saber pedagógico e específico dos conteúdos matemáticos, bem como os saberes curriculares que a Matemática e seu conjunto de saberes apresentam. Para tanto, faz-se necessário um processo formativo que permita aos professores o domínio e a compreensão dos elementos matemáticos que serão ensinados, levando em consideração o aspecto conceitual e metodológico destes elementos como condição para garantir aprendizagens satisfatórias e eficazes aos alunos tanto no campo da Matemática, a qual é objeto de análise neste estudo, quanto nas outras disciplinas.

Nesse sentido, é válido ressaltar os escritos de Freire (2011) quando afirma que defende o ensino como oportunidade, e como tal a Matemática deve ser trabalhada; avaliando a realidade do aluno. Considerar o contexto social, objetivando a libertação de situações opressoras por ele vivenciadas. D'Ambrosio (1996) assevera que o conhecimento matemático é uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível de um contexto natural e cultural.

De acordo com Magina e Spinillo (2004) a Matemática do ponto de vista metodológico é extremamente importante e deve estar relacionada às possibilidades de reflexão sobre a ação docente. Contudo, não se pode restringir esta abordagem a um agrupamento, de forma estanque, de determinadas práticas de sala de aula sob o rótulo de boas e más, positivas e negativas, tradicionais e alternativas. Evidentemente, existem algumas práticas mais favoráveis para a aprendizagem do aluno, sendo as mais interessantes aquelas que levam à discussão, à reflexão, à descoberta, propiciando a integração e o estabelecimento de relações entre os diversos conceitos matemáticos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que os avanços e as transformações que acontecem na sociedade tem exigido cada vez mais mudanças na educação escolar, a qual se traduz também em mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, estas por sua vez podem traduzir-se em melhorias para o processo de ensinar e aprender no ambiente escolar. Nessa linha de raciocínio é que se faz necessário uma boa formação de professores tanto inicial como contínua. Este processo é um procedimento sucessivo e ininterrupto, para que tenhamos uma educação satisfatória é necessário um processo formativo

que dialogue, inter-relacione e interaja com os desafios e adversidades que o professor enfrenta no dia a dia em sala de aula, que por sua vez devem relacionar-se com a formação docente como condição para que o professor adquira elementos teóricos e práticos para enfrentar tais desafios em sua prática pedagógica.

Acreditamos que a formação de professores pode contribuir para a melhoria do processo educativo, do processo de ensinar e aprender no ambiente escolar, pode contribuir também para que estes reflitam sobre suas próprias práticas docentes como condição para que as redimensionem objetivando melhorá-las de maneira significativa e eficaz, reelaborando e reorganizando estas, pensando sempre nas contribuições e benefícios que os conhecimentos adquiridos no itinerário de suas formações podem trazer para melhorar cada vez mais a educação escolar como um todo.

Neste estudo os documentos legais analisados nos dão pistas sobre a formação, o ensino e a prática pedagógica do professor que ensina Matemática nos iniciais na medida que trazem para discussão, análise e reflexão pontos que são importantes para a atuação destes profissionais. A LDB 9394/96 afirma que deverão ter uma formação sólida de maneira que atendam as particularidades do exercício da profissão, que nesta formação relacionem a teoria e a prática como condição para tornar material os conhecimentos adquiridos, as experiências também são elementos importantes que devem ser levados em consideração no percurso formativo, bem como na prática pedagógica destes profissionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Matemática descrevem que o objetivo do ensino de Matemática, além de outros, é fazer por meio da prática do professor com que o aluno tenha uma relação dialógica com a mesma como condição para compreender e transformar, na medida do possível, a realidade e o mundo que o circunda, que este conhecimento matemático se democratize e ajude a construir sua cidadania, para que isto aconteça precisam relacionar o conhecimento matemático com as outras disciplinas, bem como com seu cotidiano, dando praticidade e dinamicidade aos conhecimentos por eles adquiridos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia o egresso deverá ser capaz de exercer bem a profissão e ensinar com eficácia e de forma interdisciplinar a Matemática além das outras disciplinas, deverá ser capaz também de articular a decodificação e articulação dos códigos de diferentes linguagens que as crianças utilizam no seu cotidiano, bem como utilizar uma didática pertinente ao trabalhar os conteúdos referentes aos primeiros anos de escolarização.

Neste estudo sobre formação de professores de modo geral e dos que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma específica, é importante destacar também que os últimos, objeto de análise e reflexão deste estudo, apresentam deficiências e carências no que se refere ao domínio de conteúdos, como também na transposição dos mesmos, vale ressaltar que não é nossa finalidade aprofundar tal questão, tais carências precisam ser sanadas para que estes profissionais reelaborem e reestruturam suas práticas pedagógicas, para tanto acreditamos que a formação pode

ajudar a minimizar esta problemática. Por outro lado, há professores que refletem sobre suas práticas, que buscam dialogar com práticas que valorizem o conhecimento dos alunos, que contextualizam os conteúdos com a realidade dos mesmos, procedimento fundamental para a compreensão e aprendizagem dos conteúdos, tentando mostrar que o aprendido no educandário não serve apenas como elemento para compor uma nota numérica, muitas vezes sem ressonância na vida destes, os quais são sujeitos históricos que estão em busca de mais e novos conhecimentos e aprendizados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394/96, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da República Federativa do Brasil Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. - Brasília, 1997.

BORGES NETO, H., e SANTOS, M. J. C. **O Desconhecimento das Operações Concretas e os Números Fracionários**. In: Entre Tantos: Diversidade na Pesquisa educacional. Fortaleza, Ed. UFC. 2006. (Vol. I, pp. 190-199).

CERETA, Andressa de Siqueira, ROMIO, Leugim Corteze, MARIANI, Rita de Cássia Pistóia. Formação matemática de professores polivalentes: uma reflexão acerca de produções brasileiras. **Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática-ENEM**. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades, 13-16 de julho, São Paulo-SP, 2016.

CURI, E. **Formação de Professores Polivalentes**: uma análise dos conhecimentos para ensinar Matemática e das crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. Tese de Doutorado. PUC/SP. São Paulo. 2004.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

D'AMBROSIO, B. S. **Formação de professores de matemática para o século XXI**: o grande desafio. v. 4, 1(10), 35-41, 1993.

D'AVILA, Cristina. Ser ou não ser: um estudo sobre a construção da identidade profissional e profissionalidade docente em curso de formação inicial de professores. **Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Lúcia Garcia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. (Orgs). **Formação docente, identidade, diversidades e saberes**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S.Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KRONBAUER, Selenir Correa Gonçalves, SIMIONATO, Margareth Fadanelli (orgs). **Articulando Saberes na formação de professores.** São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção docente em formação).

LIBANEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussão na qualidade da formação profissional. In: Longarezi, A. Puentes, R. V. (org.). **Panorama da didática- ensino e pesquisa.** Campinas: Papirus, 2011.

LORENZATO, Sérgio (org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MACHADO, N. J. **Matemática e realidade.** 3 ed. São Paulo, Cortez, 1994.

MAGINA, Sandra; SPINILLO, Aline Galvão. Alguns mitos sobre a educação matemática e suas consequências para o ensino fundamental. In: Regina Maria Pavanello. (Org.). **Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental:** A pesquisa e a sala de aula. 1 ed. São Paulo: Ed. SBEM, v. 2, 2004, p. 7-36.

NACARATO, A. MENGALI, B. PASSOS, C. **A matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. Autêntica Editora Ltda, Belo Horizonte, 2011.

_____. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

SANTOS, Maria José dos. A formação do Pedagogo para o ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Reflexões dedutivas e epistemológicas. XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática-CIAEM. **Anais do XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática-CIAEM.** 3-7 de Maio, Tuxtla Gutierrez, México, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I.P.A; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. P. 13-21.

TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Jacir Mario Tedesco Filho

Instituto Federal do Paraná (IFPR)
Curitiba – PR

Matilde Dias Martins Pupo

Fundação Weiss Scarpa
Pinhais - PR

Sandra Terezinha Urbanetz

Instituto Federal do Paraná (IFPR)
Curitiba - PR

Simone Urnauer

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR)
Toledo – PR

RESUMO: O presente trabalho apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo de abordar as relações trabalho e educação na formação docente. Nota-se que, desde a formação inicial, os docentes se veem distantes de concepções teóricas que discutam o mundo do trabalho e a sua intrínseca relação com a educação, entretanto desafiados estão a promover uma construção humana sólida e integral de seus estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Trabalho e educação. Formação humana.

ABSTRACT: This work presents the initial results of a bibliographical and documentary

research, with the objective of approaching the work and education relations in the professor training. It is noted that, since the initial training, the professors are far from theoretical conceptions that discuss the world of work and its intrinsic relation with the education, however they are challenged to promote a solid and integral human construction of their students.

KEYWORDS: Professor training. Work and education. Human training.

1 | INTRODUÇÃO

Embora amplamente discutido no campo educacional brasileiro, mas considerado um tema sempre atual, “carente de definições e sempre renovado, especialmente em função das mudanças e redefinições do papel do Estado e das transformações no mundo do trabalho” (GARCIA; LIMA FILHO, 2010, p. 7), inserido em um campo de tensões, enquanto totalidade e contradições que expressa, a relação trabalho e educação, assim como a tecnologia, precisam ser debatidas “para a constituição de uma hegemonia social, na qual uma formação humana emancipadora ocupe papel central.” (GARCIA; LIMA FILHO, 2010, p. 9). Assim também, entende Kuenzer (2010, p. 11) ao afirmar que a temática demanda investigação, considerando “a constituição de

um projeto pedagógico que atenda às necessidades dos que vivem do trabalho.”

Considera-se a formação inicial docente como campo privilegiado para a abordagem da temática, por se tratar de um contexto de profissionalização docente e formação de trabalhadores. Além disso, superar a fragmentação e o imprevisto presentes na formação dos professores demanda suprir, segundo Machado (2008, p. 15),

a necessidade de uma ampla e massiva política que leve à consolidação de um sistema nacional de formação docente, que inclua a modalidade inicial, a continuada, as necessárias articulações entre formação inicial e continuada, bem como estratégias de formação de formadores. O que se requer é a inclusão das demandas de formação de professores para a educação profissional no bojo desta discussão, preservando-se o caráter unitário deste sistema nacional de formação docente, evitando-se dar continuidade à fragmentação das políticas.

Para a autora, em comum estão os anseios tanto dos professores da educação básica quanto da educação profissional para que haja valorização da formação docente, assim como a melhoria nas condições de trabalho, diante de um cenário de desvalorização e desqualificação do professor. Assim, em um contexto de formação inicial docente, onde envolvidos estão docentes e futuros docentes em processo de construção, reconstrução e reflexões acerca da formação docente e da formação humana, onde perpassam os processos educacionais e formativos dos estudantes/trabalhadores será discutida a problemática deste estudo.

2 | OS FUNDAMENTOS E RELAÇÕES TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

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, definidas através da Resolução 02/2015, direcionam-se à formação de professores da 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 à Distância e Educação Escolar Quilombola). A partir dessas diretrizes, os cursos de formação inicial e continuada ao magistério deverão articular ensino, pesquisa e extensão, observando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2015).

Além disso, a Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015) expõe que os cursos de formação inicial se constituam de núcleos, quais sejam, o “núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais”, além do “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional”, e

por fim, o “núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.” (BRASIL, p. 10, 2015). Ressalta-se que é na alínea “i” do artigo 12, ou seja, inserido no primeiro núcleo, que se propõe, nos cursos de formação inicial, a articulação da “pesquisa e estudo das *relações entre educação e trabalho*, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea.” (BRASIL, 2015, p. 10, grifo nosso).

Desta forma, o que se questiona é: quais são os sentidos e significados construídos pelos docentes sobre a relação educação e trabalho? Além disso, qual é a importância e que contribuições a clareza teórico-conceitual sobre os fundamentos e relações entre trabalho e educação podem trazer à formação docente? Com a definição destas questões e, ainda assim, compreendendo a complexidade que circunda a formação de professores, entende-se que tal percurso se faz por considerar necessária a contínua busca por uma formação que permita aos indivíduos uma emancipação e participação efetiva na sociedade.

Os sentidos e representações voltados à temática educação e trabalho no contexto da formação inicial docente, assim como seus vínculos e distanciamentos, refletem nos modos de produção da docência e são tecidos no contexto histórico-social em que se inserem. Para Urbanetz (2011), o professor, em seu trabalho, traz a contradição como característica permanente, expondo a autora que, ser professor, de acordo com uma concepção dialética, é ser um trabalhador intelectual cuja especificidade é a ação pedagógica compreendida em suas dimensões contraditórias: disciplinamento e transformação. Estas dimensões só adquirem significado quando compreendidas a partir do modo de produção no qual se inserem, ou seja, o capitalista. (URBANETZ, 2011, p. 79).

Frigotto (2009, p. 171) ao tratar da polissemia da categoria trabalho verifica a pertinência e necessidade da discussão ao considerar o objetivo principal que é a “crítica das relações sociais e dos processos formativos e educativos que reproduzem o sistema do capital e todas as suas formas de alienação.”

Saviani (2007, p. 152) ao abordar os fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação, esclarece que

“o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico.” O autor retoma o processo de surgimento do homem que, de forma distinta dos animais, age sobre a natureza, transforma-a, fazendo-o de maneira a atender suas necessidades, ou seja, diante se está do trabalho. Para Saviani (2007), em sendo o trabalho da essência do homem, e para além disso, considerada a existência humana não como pronta e acabada, mas sim, produzida pelo próprio homem, defende que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. Sendo assim, “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade.” (SAVIANI, 2007, p. 154). Ainda, segundo o autor, um acontecimento marcaria a história da humanidade: a produção, ao se desenvolver, promove a divisão do trabalho. Surge, então, a divisão dos homens em classe, quais sejam: os detentores e os não detentores de terras, sendo que o controle dos primeiros permitiu que vivessem do trabalho dos últimos. Dessa forma, o autor constrói um percurso que se inicia nas comunidades primitivas, sob o modo

de produção comunal ou “comunismo primitivo”, passa pelo modo de produção escravista, chegando à Idade Média, caracterizada pela economia de subsistência.

Ressalta-se nessa trajetória, segundo Saviani (2007), o final do século XVIII e início do século XIX, quando se instala a economia de mercado, e assim também, o surgimento da indústria moderna. Nota-se que o “trabalho tornou-se abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana.” (SAVIANI, 2007, p. 158-159). Coube, portanto, à escola capacitar os indivíduos na integração ao processo produtivo, impondo “um patamar mínimo de qualificação geral equacionado no currículo da escola elementar.” (SAVIANI, 2007, p. 159). Nesse contexto, o autor salienta a divisão do sistema de ensino entre formação geral e formação profissional, esta última como resultado da demanda do processo produtivo, enquanto a primeira voltava-se a qualificação geral.

Para Vasconcelos e Lima Filho (2009), considerando o paradigma de produção taylorista-fordista, predominante no século XX, buscava-se um trabalhador especializado que executasse tarefas repetitivas. Todavia, nas últimas décadas do século XX, já em contexto de sistema de acumulação flexível, o perfil do trabalhador almejado é o que tenha conhecimento amplo e diversificado, polivalente, participativo e que trabalhe em equipe. Desta forma, delega-se à escola a formação de padrões estabelecidos por um mercado flexível e em constante mudança. Por assim ser, para Kuenzer (2008), há que se compreender a natureza do trabalho no regime de acumulação flexível, a fim de que se impeça o consumo predatório da força de trabalho.

3 | CONCLUSÕES

Ao considerar o trabalho em suas dimensões ontológica e histórica e as possíveis contribuições que a discussão entre as relações trabalho e educação podem desencadear na formação de professores, busca-se atingir o compromisso social de desenvolver uma educação de qualidade que possa superar o mero atendimento por uma preparação fragmentada e submissa à hegemonia vigente alicerçada no sistema capitalista.

Ao compreender que estamos imersos em uma sociedade capitalista e que tal configuração impacta na formação de professores, esclarece Urbanetz (2012, p. 871) que “dependendo da proposta pedagógica adotada, pode contribuir para referendar ou denunciar esta e todas as contradições do movimento da sociedade capitalista.” Assim, as práticas formativas devem estar ancoradas em bases que impulsionem a compreensão de forma global e ampla de preparação e o papel dos indivíduos no mundo do trabalho, nas quais perpassam discussões que contemplem as relações entre trabalho e educação na formação inicial docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Seção I, p. 08-12.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos. Apresentação. In: GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos. Leite (Org.). **Trabalho, Educação e Tecnologia**: alguns dos seus enlaces. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. p. 7-9.

KUENZER, Acácia. Mesa Redonda: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008, p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: <http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/492287>. Acesso em: 11 dez. 2017.

KUENZER, Acácia. Prefácio. In: GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite (Org.). **Trabalho, educação e tecnologia**: alguns dos seus enlaces. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. p. 11-20.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

URBANETZ, Sandra Terezinha. **A constituição do docente para a educação profissional**. 2011. 151 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/4786/4744>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira; LIMA FILHO, Domingos Leite. Escola e trabalho em tempos de mudanças tecnológicas. In: FAGUNDES, Edson Domingues; LUZ, Nanci Stancki da (Org.). **Universidade Tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SINDUTF, 2009. p. 28-45.

CEALE: SIGNIFICADOS APRESENTADOS POR DOCENTES ALFABETIZADORES

Bernarda Elane Madureira Lopes

Doutorado em Educação; Professora da FAE/
UEMG; Belo Horizonte/MG

Cristiana Fonseca de Castro

Mestrado em Educação; Professora da FAE/
UEMG; Belo Horizonte/MG

Elisa Carneiro Santos de Almeida

Mestrado em Educação; Professora da FAE/
UEMG; Belo Horizonte/MG

RESUMO: O objetivo deste artigo é discutir a partir do discurso dos professores da rede municipal de Montes Claros os significados que esses atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo Ceale no ano de 2007 em parceria com a prefeitura do município. Optou-se por uma abordagem qualitativa, utilizando-se do questionário como instrumento de coleta de dados aplicado a 521 professores com 34 perguntas envolvendo questões abertas e fechadas sobre o perfil dos professores, tempo de experiência na docência, dentre outras e questões relativas ao curso de formação oferecido pelo Ceale. Para aprofundarmos na análise das respostas e realizarmos um contraste com o que foi descrito no questionário pelos docentes, foram realizadas cinco entrevistas com o objetivo de compreender através do discurso desses professores sobre a prática, os significados

atribuídos ao curso. Nesse sentido concluímos que um curso de formação apenas, não poderá ser capaz de impactar profundamente a prática dos professores, pois muitas são as vozes, situações e experiências que permeiam o trabalho do professor em sua carreira docente.

PALAVRAS-CHAVE: Professor; Formação continuada; Ceale;

ABSTRACT: The objective of this article is to discuss from the discourse of the teachers of the municipal network of Montes Claros the meanings that these attributed to the continuing education course offered by Ceale in the year of 2007 in partnership with the city hall of the municipality. A qualitative approach was used, using the questionnaire as a data collection instrument applied to 521 teachers with 34 questions involving open and closed questions about the profile of teachers, time of teaching experience, among others, and questions related to the course training offered by Ceale. In order to deepen the analysis of the answers and to contrast with what was described in the questionnaire by the teachers, five interviews were carried out with the objective of understanding through the teachers' discourse about the practice the meanings attributed to the course. In this sense, we conclude that a training course alone can not be able to profoundly impact the practice of teachers, since many are

the voices, situations and experiences that permeate the work of the teacher in his teaching career.

KEYWORDS: Teacher; Continuing education; Ceale;

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo investigar os significados que os professores da Rede Municipal de ensino de Montes Claros – MG atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo CEALE, em 2007. Aos professores foi perguntado, dentre outras coisas, como o curso do CEALE contribuiu para sua prática, quais os desafios enfrentados na implementação das sugestões de trabalho, quais as suas concepções de alfabetização, como eles lidavam com a ideia de métodos de alfabetização, enfim perguntamos tudo que entendemos que nos ajudaria a compreender através dos enunciados que compõem os discursos desses professores os significados atribuídos ao curso de formação oferecido pelo CEALE.

Buscamos analisar o discurso das professoras a partir de uma perspectiva bakhtiniana que considera a linguagem ideologicamente marcada pela prática social e histórica dos indivíduos. Utilizamos o princípio bakhtiniano de que a linguagem pode ser compreendida como constitutiva dos sujeitos e para que o discurso dos indivíduos seja analisado devem ser considerados os condicionantes de sua produção (BAKHTIN, 2003). Assim nosso estudo parte da concepção de que o discurso que os professores produzem é perpassado e construído a partir dos diversos cursos que permearam suas formações tanto inicial quanto continuada como também sua prática cotidiana.

Na metodologia desse estudo foram articulados dados da abordagem quantitativa, com a análise qualitativa, utilizando-se como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas. O questionário com questões abertas e fechadas, foi aplicado ao conjunto de 521 professores da rede municipal que trabalha no ciclo inicial do ensino fundamental contendo 34 perguntas, e agrupado em dois blocos: no primeiro bloco estavam as perguntas com o objetivo de traçarmos o perfil dos professores, incluindo aquelas sobre a escolarização dos pais, deles próprios, tempo de experiência na docência, dentre outras. No segundo bloco estavam as questões relativas ao curso de formação oferecido pelo CEALE. Em um segundo momento para analisarmos mais profundamente e fazermos um contraste com as respostas do questionário, foram realizadas cinco entrevistas com o objetivo de analisar e compreender através do discurso desses professores sobre a prática, os significados atribuídos ao curso.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e o letramento são uma das grandes preocupações dos

professores das séries iniciais e das políticas públicas de educação. O conceito de letramento, ao contrário do de alfabetização, é relativamente novo no Brasil e é alvo de constantes discussões entre pesquisadores, como afirma Mortatti:

[...] na segunda metade da década de 1980 que, no âmbito de estudos e pesquisas acadêmicos brasileiros, situam-se as primeiras formulações e proposições da palavra 'letramento' para designar algo mais do que até então se podia designar com a palavra 'alfabetização'. (MORTATTI, 2004, p. 79).

Segundo Macedo (2004), o conceito é muito complexo, tem sido definido de várias formas e, no Brasil, vem sendo debatido desde os anos 90, sofrendo uma influência bastante clara dos trabalhos de Brian Street (1984). Esse autor concebe letramento no sentido de práticas sociais de leitura e escrita socialmente situadas. Street questiona a visão de escrita como objeto universal e neutro e afirma:

O que práticas e conceitos particulares de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; elas são envolvidas em ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas (STREET, 1984, p.1).

Para esse mesmo autor, “isso implica no reconhecimento de múltiplos letramentos e na percepção de que esses variam de acordo com o tempo e o espaço, de um contexto a outro, condicionados por relações de poder”. (STREET, 2003, p.78)

Soares (1998) discute a questão conceitual do letramento como sendo um fenômeno complexo e multifacetado, o que dificulta a elaboração de uma definição única. Essa dificuldade para Soares (1998) se dá pelo fato de que letramento possui uma grande gama de habilidades, capacidades, conhecimentos, valores, usos, como também funções sociais.

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais: é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 1998, p. 72).

De acordo com Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, que destacam as competências individuais no uso e nas práticas da escrita. A autora define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simplesmente simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995, p. 19)

As discussões mais recentes baseiam-se nos estudos de Street (1984, 2003) que, numa perspectiva etnográfica e antropológica, propõe dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. A autonomia aqui se refere ao fato de que a escrita é tomada como um produto completo em si mesmo, descolado do contexto social de uso.

Em oposição ao modelo autônomo, Street propõe o modelo ideológico no qual a escrita não é neutra e sim marcada pelas práticas sociais, Street afirma que:

A verdadeira natureza do letramento são as formas que as práticas de leitura e

escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, e isso depende fundamentalmente das instituições sociais que propõe e exigem essa prática. (STREET, 1984 apud Soares, 1998, p. 75).

Conforme analisa Kleiman, o modelo ideológico

Não pressupõe (...), uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas da interface entre práticas orais e práticas letradas. (KLEIMAN, 1995, p. 21)

Kleiman ainda aponta que o modelo ideológico não nega os resultados dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento e que os correlatos cognitivos da escrita adquiridos na escola devem ser compreendidos em relação as estruturas culturais e de poder que representa esse contexto de aquisição da escrita na escola.

O CEALE, na sua proposta, “entende a alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia.” (CEALE, Caderno 2, p. 13). Trata-se, no entanto, de um processo que se inicia quando a criança começa a conviver com os diferentes portadores de textos, e as diferentes manifestações da escrita no seu convívio social como, por exemplo, as placas, os rótulos, os *outdoors*, revistas, livros, embalagens, jornais, etc., e se prolonga por toda a vida. Isso considerando a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como por exemplo, a leitura de livros científicos, de obras literárias, etc. Neste sentido, a proposta considera que a alfabetização e o letramento são processos diferentes, complementares e inseparáveis ao mesmo tempo e ambos são indispensáveis à formação do indivíduo. Pois não se trata de escolher alfabetizar ou letrar, mas de alfabetizar letrando.

A proposta do CEALE aponta que o grande desafio que se coloca para a educação é o de conciliar esses dois processos, “assegurando aos alunos a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e de condições possibilitadoras do uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita”. (CEALE, Caderno 2, p. 14).

PERCURSO DA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para o procedimento de coleta e análise dos dados coletados durante a pesquisa, elencamos os sujeitos e os procedimentos de coleta, com o objetivo de traçar o percurso da realização desse trabalho. Os sujeitos dessa pesquisa foram professores que atuavam no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Montes Claros. O interesse de se investigar esse tema e de escolher esses sujeitos se deu após um curso de formação continuada que a Secretaria de Educação em parceria com o CEALE ofereceu para os professores alfabetizadores da rede municipal, no ano de 2007. Esse curso foi ministrado para os professores apenas neste ano, sendo

ministrado aos supervisores da referida rede posteriormente, ou seja, em 2008.

O discurso dos professores sobre os cursos de formação continuada ao qual participam nos traz uma constante inquietação e indagação sobre os cursos de formação continuada oferecidos pela secretaria municipal de educação, proporcionando a necessidade de compreender o que significou esses processos de formação para os professores e sua prática em sala de aula. Entendemos que uma proposta de investigação que tem como foco o saber docente dos professores não poderá atribuir às mudanças ou significados ocorridos na prática dos professores apenas a um agente formador ou curso de formação continuada como o que foi oferecido pelo CEALE, pois os saberes dos professores são oriundos de vários cursos de formação inicial e continuada, além das suas experiências de vida, “esses saberes são baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.”(TARDIF, 2005, p. 39) Nosso intuito, no entanto, é descobrir como os conceitos e sugestões de trabalho estudados no curso oferecido pelo CEALE foram apropriados pelos professores, quais os significados atribuídos ao curso foram revelados por meio dos seus discursos.

O questionário aplicado baseou-se nos estudos de Macedo (2004), e comparado ainda com os estudos de Souza (2010) que abordam o perfil dos professores de Belo Horizonte e Barbacena respectivamente. Este questionário foi composto por 34 questões referentes a aspectos socioculturais e pedagógicos do perfil dos professores como, por exemplo, formação inicial e continuada, escolaridade dos pais, questões sobre tempo de exercício na docência, tempo na alfabetização, conceito de alfabetização, dentre outras, como também questões fechadas e abertas sobre os significados atribuídos pelos professores ao curso de formação oferecido pelo CEALE.

Após a aplicação do questionário, foram selecionados alguns entre eles, os quais, seguimos os critérios de localização das turmas, ou seja, escolhemos professores que trabalhavam em escolas urbanas, escolas pólo e escolas núcleo, para tentarmos analisar os significados atribuídos por esses professores ao curso do CEALE, abrangendo as diferentes realidades enfrentadas pelos professores do município de Montes Claros, uma vez que várias escolas estão localizadas em locais distantes, na área rural do município, onde as turmas do Ensino Fundamental são multisseriadas. Após a seleção inicial, os professores foram procurados e convidados a participar de uma entrevista, individual, que Marconi e Lakatos (2007) chamam de uma conversação efetuada face a face.

A análise dos questionários e das entrevistas possibilitaram o conhecimento de determinados aspectos do perfil sócio-cultural dos professores do Ensino Fundamental e da prática pedagógica dos professores da alfabetização do ciclo inicial (fase introdutória, fase I e fase II, nomenclatura usada em 2007) possibilitando, assim, analisar os significados que esses alfabetizadores atribuíram ao curso realizado pelo CEALE na rede municipal de educação.

São poucas as pesquisas que tem se interessado em retratar o perfil dos professores das séries iniciais. Um desses estudos foi realizado por Albuquerque

(2002, *apud* MACEDO, 2004), que descreveu o perfil dos professores das séries iniciais do ensino fundamental da cidade de Recife. Batista (1996, *apud* MACEDO, 2004) traçou um perfil dos professores da Rede Estadual de Minas Gerais de 5ª a 8ª séries. Gatti et.al (1994, *apud* MACEDO, 2004) traçou um perfil dos professores do ensino fundamental do Brasil, usando uma amostra contendo dados de docentes de São Paulo, Maranhão e Minas Gerais. Além desses, existem também os estudos de Macedo (2004) que traçou o perfil dos professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte e do Campo das Vertentes e o de Souza (2010) que traçou o perfil dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Barbacena.

Através do cruzamento desses dados, contrastando com os dados por nós coletados tentamos perceber e analisar as diferenças e semelhanças destes com o perfil dos professores das séries iniciais da rede municipal de Montes Claros.

A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

Nas respostas ao questionários podemos destacar algumas questões apontadas pelos professores que são relevantes, como a concepção de alfabetização sendo a alfabetização vista por alguns como aquisição do código, alfabetização como sinônimo de construção do conhecimento, alfabetização na perspectiva de letramento como prática social e por fim alfabetização como “leitura de mundo”.

Nas respostas dos professores sobre o que é alfabetização percebemos a predominância de alguns conceitos. Grande parte conceituou a alfabetização como um processo de ensinar a ler, escrever e interpretar, com o foco na aquisição do código, como se observa nos fragmentos: “É o ato de ensinar a ler e a escrever. (Professor 05)”, “Para mim, é fazer com que o aluno leia e escreva. (Professor 19)”, “É levar o educando a dominar o sistema de escrita. (Professor 306)”.

Essa forma de conceituar a alfabetização voltada para a aquisição do código também foi demonstrada por Souza (2010) na Prefeitura Municipal de Barbacena. “Para mim, a alfabetização é o processo de construção e decodificação da leitura e da escrita. Enunciado 03. (SOUZA, 2010 p. 69)”.

Poderíamos afirmar que o foco dos professores nesses fragmentos é na dimensão individual da alfabetização conforme analisa Soares:

[A leitura é] Um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidade de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. (SOARES, 1998, p. 68)

[A escrita é] Um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura. Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos,

as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significados de forma adequada a um leitor potencial. (SOARES, 1998, p. 69)

Essas práticas não se opõem entre si, complementam-se, pois o aprendizado da escrita é um processo de se relacionar símbolos escritos a unidade de som como também de organizar o pensamento e expressar ideias. (SOARES, 1998).

Outros professores abordaram a questão da alfabetização relacionando-a ao processo de construção de conhecimento. Como afirmam os docentes:

É ensinar a ler e escrever através da própria construção do conhecimento. (Professor 15)

Participar na construção do conhecimento. (Professor 39)

É direcionar um processo que auxilie o educando, na construção do conhecimento com relação à leitura e escrita. (Professor 109)

Outros professores conceituaram a alfabetização numa perspectiva de letramento como prática social como demonstra as escritas abaixo:

O processo de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação e o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. (Professor 48)

Compreendo a alfabetização aliada ao letramento como sendo um processo de aquisição de conhecimentos sistematizados aliado ao conhecimento prévio que culminarão com novas construções nas práticas sociais. (Professor 151)

É a apropriação dos usos e funções sociais da leitura e escrita. (Professor 57)

É o processo de ensino-aprendizagem no qual o educador vai mediar a aquisição do domínio da leitura, escrita, compreensão e o uso social da língua. (Professor 285)

Alguns professores já apresentaram seu conceito numa perspectiva da alfabetização como projeto político emancipador dentro da pedagogia defendida por Freire.

Alfabetização é um processo que não só se decifra códigos, mas saber fazer uma leitura de mundo. (Professor 59)

É transformar a mentalidade de um indivíduo preparando-o para a leitura de livros e do mundo. (Professor 23)

O ato de ensinar a ler e compreender o mundo em que a criança vive. Mostrar para a criança a verdadeira essência do saber. (Professor 2)

Dar a oportunidade de o indivíduo ler e interpretar o mundo. Ser um mediador do conhecimento para que o indivíduo se torne cidadão. (Professor 22)

Conforme aponta Freire e Macedo,

a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser

adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um a gente individual e socialmente constituído. Ainda da maior importância, a alfabetização para Freire é, inerentemente um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. (FREIRE; MACEDO, 2002. p. 7)

Para Freire, o indivíduo alfabetizado é aquele capaz de usar a leitura e a escrita como meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Essa forma de pensar a alfabetização também foi apontada no trabalho de Souza (2010) na rede municipal de Barbacena quando demonstra o discurso dos professores sobre o conceito de alfabetização:

Para mim, alfabetização é um processo que se inicia quando a criança começa a entender, a “ler” o mundo mas que nunca termina. Estamos sempre avançando e progredindo nesse processo. Enunciado 2. (SOUZA, 2010, p. 67)

Segundo Souza, quando a professora conceitua alfabetização usando a expressão “ler o mundo” a professora está fazendo uma apropriação da proposta de Freire.

O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE O CURSO DE FORMAÇÃO OFERECIDO PELO CEALE: ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.

Segundo os dados do estudo pode-se dizer que a maioria dos professores 89,56% participaram do curso para adquirirem conhecimento. Outro dado significativo é que 53,30% afirmaram participar do curso por causa da qualidade do mesmo. 24,73% dos professores demonstraram ter participado do curso por causa da imposição da Secretaria Municipal de Educação, fato surpreendente são os 14,29% condicionados ao recebimento do FUNDEB, pois durante a visita da então secretaria adjunta da educação na época da realização do curso, essa fez questão de frisar que os professores não precisavam ficar preocupados que não haveria sobra de dinheiro do FUNDEB para repassar para os professores pois este seria muito bem empregado (gasto) com as capacitações. Este repasse já aconteceu por várias vezes na prefeitura, os professores ficam sonhando, esperando o final do ano para saberem se receberão algum rateamento proveniente do FUNDEB. Ainda segundo a coordenadora do processo em 2009, havia sim essa suspeita da participação ser condicionada ao recebimento do FUNDEB, como afirma:

Pois é!! Justamente por causa do contrato né! E, como é, na época, de certa forma quem participou do CEALE sofreu muita pressão. Ah!! Não ia receber o FUNDEB. A participação dele estava condicionada ao recebimento do FUNDEB. Então assim, foi muita pressão, muita gente participou por obrigação. Entendeu? Não por querer. (COORDENADORA DO PROCESSO EM 2009)

Segundo a coordenadora do processo em 2009, todo professor que estivesse atuando na alfabetização teria o direito a um incentivo de 10% sobre o salário,

independente de terem feito o curso do CEALE ou não. Porém, as contratações seguiram a ordem de preferência para quem fez o curso de capacitação. Isso valeu apenas para os professores contratados, sendo que o efetivo tem liberdade de escolha da turma na escola em que trabalha, podendo, assim, optar ou não por uma turma de alfabetização.

Em relação a avaliação que o professor fez do curso do CEALE com relação ao material didático, pode-se afirmar que essa foi positiva, pois 40,66% responderam que é ótimo e 47,80% disseram ser muito bom o material, somando um percentual de aceitabilidade de 88,46%, sendo pouco expressivo (10,44%) o percentual dos professores que considerou como bom e menor ainda 0,55% dos que disseram ser regular.

Outro dado importante foi sobre a questão dos professores que conseguem desenvolver em sala de aula as atividades propostas pelos cadernos do CEALE. Dos professores que responderam sobre a aplicação das atividades propostas pelos cadernos do CEALE, foi surpreendente os 76,92% que responderam que conseguem desenvolver as atividades propostas pelos cadernos em suas atividades de classe. Segundo as justificativas apresentadas pelos professores, essas atividades são claras, objetivas, adequadas, ricas, boas e dinâmicas para serem aplicadas em sala de aula, como se observa nos relatos abaixo:

As sugestões são ótimas e os resultados bem gratificantes aos objetivos propostos. (Professor 148)

São atividades adequadas aos mais variados níveis de aprendizagem. (Professor 209)

As atividades são dinâmicas. (Professor 157)

As atividades são enriquecidas e diferenciadas. (Professor 169)

Os professores também falaram que conseguem desenvolver as atividades em sala de aula porque conseguem usar nas atividades os descritores e capacidades propostas pelos cadernos, demonstrando que conseguem formular melhor questões obedecendo a esses critérios.

Procuro trabalhar e sistematizar as capacidades inerentes ao ano/série. (Professor 201)

Formulação de questões que levam em conta as capacidades/descriptores. (Professor 230)

Hoje as atividades são desenvolvidas baseadas no descritor em que o aluno está defasado. (Professor 305)

Os professores apresentaram algumas respostas relacionadas à melhoria no planejamento, na aplicação das avaliações, e que as atividades propostas pelos cadernos servem de suporte para preparação das aulas, como relatado abaixo:

As atividades são propostas até em avaliações como prova Brasil, etc. (Professor 122)

Ajuda como suporte para um melhor trabalho. (Professor 178)

Pois o material é muito útil e ajuda no planejamento. (Professor 194)

É preciso ter um planejamento prévio, organizado que contemple todas as capacidades e que sejam retomados sempre que necessário. (Professor 197)

O material contém suportes teóricos de fácil compreensão e exemplificações que auxiliam a prática. (Professor 282)

É importante destacar que apenas 0,55%, ou seja, 1 professor respondeu que não conseguiu desenvolver em sala de aulas as atividades propostas pelos cadernos do CEALE, demonstrando um dado inexpressivo. Na sua justificativa o docente declarou não ter ficado em sala de aula após o curso. “Fiquei fora da sala após o CEALE. (Professor 225)”

Por fim, uma boa parte dos professores disse que às vezes consegue utilizar as atividades propostas pelos cadernos. Foram apresentadas algumas justificativas como, por exemplo, o fato das atividades não estarem relacionadas com a realidade dos alunos, apresentaram também a falta de material didático, e alguns ainda declararam que o fato de trabalharem com salas multisseriadas, na área rural de Montes Claros, dificultava desenvolver em sala as atividades propostas pelos cadernos do CEALE, como demonstram os discursos abaixo:

A realidade da minha sala de aula é bem diferente, (Multisseriada). (Professor 188)

Porque a realidade é bem diferente. (Professor 331)

Não temos material suficiente para a reprodução do material do CEALE. (Professor 242)

Porque nem sempre as atividades condizem com a realidade de nossos alunos. (Professor 176)

CONCLUSÃO

Discutir formação docente é sempre um desafio, pois este tema envolve o professor em toda a sua complexidade. Alguns teóricos abordam a formação do professor enfatizando as dificuldades da formação inicial como também da formação continuada, como Tardiff (2005), Perrenoud (2002) e outros. Refletir sobre o processo de formação de professores, tendo em vista as necessidades e considerando-a como espaço de diversidade, implica em pensar no professor no seu processo de formação como alguém que se apropria ou não de determinados conceitos levando em consideração o seu potencial, a dimensão institucional, o histórico de vida, o contexto

sócio-cultural, seus valores, suas relações sociais, suas práticas, seus saberes, que podem ser provenientes tanto de sua formação inicial, continuada como também da sua experiência profissional.

Partimos do princípio que um curso apenas não poderá ser capaz de impactar profundamente a prática dos professores, pois muitas são as vozes que permeiam o trabalho do professor, pois a concepção dialógica descrita por Bakhtin (2003) permite-nos entender que o discurso dos professores é constituído por várias experiências tanto do presente como de experiências anteriores, como também pelas vozes dos alunos e dos materiais que utilizam em sua prática diária, sendo que “esses elementos, juntos, condicionam a relação pedagógica e delimitam as possibilidades de interlocução entre os sujeitos alunos e professor”. (MACEDO, 2005. p. 23)

Nesse sentido podemos afirmar que este curso oferecido pelo CEALE em parceria com a Secretaria de Educação faz parte de uma política de formação de professores onde são utilizados recursos provenientes do FUNDEB e de recursos oriundos da Prefeitura Municipal. Em se tratando de um curso oferecido pela rede municipal, isso já indica um caráter de imposição e obrigatoriedade de participação por parte dos professores, uma vez que se recusassem a participar do curso não poderiam trabalhar com turmas de alfabetização. Assim, podemos entender que essa posição autoritária contribuiu para os significados atribuídos pelos professores.

Outro fator que pode influenciar na apropriação dos significados pelos professores, são questões relacionadas às instalações físicas e localização das escolas onde o curso foi ministrado, sendo que muitos professores trabalham na área rural e encontram dificuldade para se deslocarem, pois muitas localidades são de difícil acesso. Por isso, as políticas públicas de formação precisam estar atentas e levar em consideração todos esses fatores para que possam contribuir mais efetivamente na formação dos professores.

Concluimos, a partir das entrevistas que todos os professores entrevistados usam um método específico de alfabetização ou a mistura desses métodos, denominado por eles como ecléticos. Percebemos também uma predominância dos métodos de base sintética. Sendo o silábico citado por todos os entrevistados. O que levou esses professores a optarem por um método ou o uso de várias metodologias após o curso? Essa questão foi motivo de inquietação e muita análise dos discursos e de consulta aos cadernos do CEALE.

Constatamos que os Cadernos 1 e 2 tratam dos métodos de alfabetização enfatizando seus aspectos positivos e negativos, deixando claro que os professores precisam estar atentos para isso, e diante dessa questão saber trabalhar em sala de aula vencendo e superando as lacunas do método, propondo atividades para que essas dificuldades encontradas no método escolhido fossem vencidas. Porém, não indicam que método utilizar.

Já no Caderno 3, a abordagem acontece de forma mais direta, afirmando que não seria nenhum contra-senso a opção por um método de alfabetização, optar por

ações ou procedimentos retirados de diferentes metodologias ou de um repertório de experiências bem sucedidas por outros alfabetizadores, desde que ele tenha a capacidade de compreender as demandas da ampliação e complementação ou até mesmo a correção, eliminação de aspectos inoperantes e contraditórios, em função da sua prática de ensino. (CEALE, Caderno 3).

Assim sendo, ficou evidenciado que o professor que leu e ouviu afirmações como essas, obviamente, optará por um método de alfabetização ou por parte significativas que apliquem à sua prática. Talvez isso explique o fato delas falarem com tanta segurança do método escolhido e aplicado na alfabetização. Contudo, há algumas décadas, um professor afirmar que usava um método era o mesmo que dizer um palavrão, ninguém podia falar que usava o método silábico, ou o global, etc., (SOARES, 2003). Entendemos então que o curso legitimou o uso de um método de alfabetização, proporcionando aos professores falarem abertamente sobre a opção metodológica que fizeram. Podemos destacar ainda a figura do formador, agente importante nesse contexto, como ele se apropriou desse estudo e repassou para os alunos professores durante o desenvolvimento do curso.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. - **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. SP: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, P., MACEDO, D. – **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra – 2002.

KLEIMAN, A. B. - **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras – 1995.

MACEDO, M. S. A. N., MORTIMER, E. F., GREEN, J. – **A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo**. Campinas: Editora Autores Associados Ltda. – 2004.

MACEDO, M. S. A. N. - **Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos** – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACEDO, M. S. A. N., MORTIMER, E. F., GREEN, J. – **A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo**. Campinas: Editora Autores Associados Ltda. – 2004.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6 ed. – 3. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2007.

MORTATTI, M.R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

PERRENOUD, P. - **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Arte Médica Sul, 2002.

STREET, B. - **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SEE/MG. **Instrumentos da Alfabetização. Organização da alfabetização no Ensino Fundamental de 9 anos.** Belo Horizonte: UFMG, vol. 1 à 4, 2004. (Coleção CEALE).

SOARES, M. - **Letramento – Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica – 1998.

SOUZA, E. G. - **Discursos de professoras sobre a alfabetização: Polifonia e contradição** – São João Del-Rei - Minas Gerais – Brasil - Março – 2010.

TARDIF, M. - **Saberes docentes e formação profissional.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS

Andréa Cristina Maggi

Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais – CEFET-MG
Programa de Pós-Graduação em Educação
Tecnológica

Ivo de Jesus Ramos

Centro Federal de Educação Tecnológica de
Minas Gerais – CEFET-MG
Programa de Pós-Graduação em Educação
Tecnológica

RESUMO: Observações sobre a dificuldade que discentes e docentes, especialmente os das áreas Exatas, demonstram ao lidar com a produção de textos de diferentes gêneros textuais suscitaram a realização deste trabalho a fim de conhecer a origem dessa dificuldade que os estudantes e profissionais dessas áreas demonstram em verbalizar, na escrita, propostas de redação. A partir desse questionamento, neste trabalho de caráter qualitativo, busca-se refletir sobre os fatores que podem influenciar nesse aprendizado, bem como compreender de que forma essa dificuldade de estudantes em lidar com o texto durante a formação escolar pode vir a ter algum impacto no mundo do trabalho. Nesse estudo, apresenta-se concepções de texto e de leitura, a relação dos sujeitos com o texto, bem como dados resultantes de entrevistas realizadas

com estudantes de cursos de engenharia. Para fundamentar as ideias defendidas, a Literatura baseia-se nos estudos de Geraldini *et al.* (2001), Viana (2006), Koch e Elias (2010), Almeida (2011), Koch e Marinello (2015), e na Base Nacional Comum Curricular (2018). Ao final, pretende-se dialogar sobre o trabalho significativo da produção de textos aplicada ao cotidiano do estudante na educação tecnológica – voltada para o mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação tecnológica; Ensino e aprendizagem; Leitura; Produção de Textos.

ABSTRACT: Observations on the difficulty that students and teachers, especially those in the Exact areas, demonstrate when dealing with the production of texts from different textual genres have led to the realization of this work in order to understand the origin of this difficulty that students and professionals of these areas demonstrate in verbalizing, in writing, drafting proposals. From this questioning, in this qualitative work, it is sought to reflect on the factors that can influence in this learning, as well as to understand how this difficulty in dealing with the text during the school formation and even in the professional life of this student can have some impact on the world of work. In this study, we present conceptions of text and reading, the relationship of subjects with the

text, as well as data resulting from interviews conducted with students of engineering courses. To base the ideas defended, the Literature is based on the studies of Geraldi et al. (2001), Viana (2006), Koch and Elias (2010), Almeida (2011), Koch and Marinello (2015), and the National Curricular Common Base (2018). At the end, we intend to talk about the significant work of text production applied to the student's daily life in technological education - focused on the world of work.

KEYWORDS: Technological education; Teaching and learning; Reading; Production of Texts.

1 | INTRODUÇÃO

Essa reflexão sobre o contexto de leitura e produção de textos no âmbito da educação profissional surgiu a partir de observações realizadas dentro e fora de sala de aula: (i) Em sala ao deparar-me com alguma dificuldade de estudantes, dos Ensinos Médio e Superior, em lidar com a produção de textos, principalmente daqueles que demonstram mais facilidade em lidar com as disciplinas das áreas Exatas; (i) Fora de sala, nas conversas informais em sala de professores, grupos de estudos e rodas de amigos. Nesses diálogos com profissionais, de diversas áreas do conhecimento, em especial os das Exatas, dentre outras reclamações surgem comentários como: “Tenho muita dificuldade em produzir textos.”, “Português é muito difícil.”, “Produzir textos é muito chato.”.

A partir dessa contemplação, urgiu a necessidade de pelo menos identificar a origem do que aparenta ser uma lacuna que o falante da Língua Portuguesa Brasileira (LP) demonstra ter na conexão com a própria língua materna. Especificamente, nessa “(não)”relação com a produção de textos utilizando a língua à qual o sujeito está exposto desde o nascimento e que, portanto, domina ou teoricamente deveria dominar, é que surge a ideia de buscar entender motivo(s) e/ou origem(ns) da(s) dificuldade(s) que discentes e até mesmo docentes demonstram em produzir textos verbais escritos.

Destarte, neste estudo, discute-se quatro questões que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem da produção de textos. A dificuldade de falantes de LP em produzir textos seria reflexo do método de ensino? O professor de LP é o único responsável por trabalhar a produção de textos no âmbito da educação escolar? É possível elencar fatores que podem estar influenciando nesse aprendizado? Essa dificuldade em lidar com a língua escrita pode afetar o desempenho do profissional no mundo do trabalho?

Na busca por respostas para essas perguntas, além da Literatura pesquisada, busca-se dados que foram coletados em entrevistas informais realizadas com dez estudantes de graduação de períodos variados (do 1º ao 9º) de uma Instituição de Ensino Superior de Belo Horizonte. Nessa investigação, a coleta de dados teve como objetivo identificar a relação desses estudantes com a produção de textos na escola. Por motivos éticos, a Instituição será denominada Instituição A e os estudantes

denominados ENX, sendo E: a designação de estudante, N: o número que identifica o estudante por curso, e X: a faculdade cursada pelo estudante. (C: Engenharia de Computação; M: Engenharia Mecânica; E: Engenharia Elétrica).

A princípio, sob a ótica desse estudo, situa-se como o texto é e/ou está inserido no tempo e no espaço do cotidiano do sujeito envolvido na comunicação. Nesse contexto, busca-se entender se há questões que viabilizam ou não a prática da produção de textos enquanto disciplina escolar, bem como se o produzir textos tem implicações no exercício da prática profissional.

Além da literatura baseada nos estudos de Geraldi *et al.* (2001), Viana (2006), Koch e Elias (2010), Almeida (2011), Koch e Marinello (2015), na Base Nacional Comum Curricular (2018), dentre outros, as reflexões também estão pautadas nas entrevistas realizadas com os dez estudantes. Ao final, busca-se refletir sobre a produção de textos significativa e aplicável ao cotidiano do estudante da Educação Tecnológica - voltada para o mundo do trabalho.

2 | LEITURA E TEXTO

Para refletir sobre a produção de textos na educação tecnológica é importante nortear o trabalho sob uma concepção de leitura e de texto.

Ler, conforme Viana (2006, p. 9), não significa somente a capacidade de juntar letras, palavras e frases, mas é também compreender a forma como o texto está tecido. Segundo esse autor, uma leitura de qualidade dá ao leitor subsídios para extrair do texto informações fundamentais à sua prática leitora.

Sarmiento (2006, p. 6), nessa mesma perspectiva, entende que o ato de ler implica não somente a leitura canônica de livros literários, jornais e revistas. Ações como assistir filmes e peças teatrais, ir a exposições de artes, conversas com pessoas também são formas de leitura, de “observar o mundo”.

Para Koch e Elias (2010, p. 10-11), quando considerada a concepção de língua interacional ou dialógica, com foco na interação autor-texto-leitor, os sujeitos envolvidos na comunicação são atores na construção de sentido do texto. Desse modo, a leitura é uma atividade interativa complexa de produção de sentidos na qual o leitor constrói o sentido ao interagir com o texto. Nesse caso, considera-se as experiências e os conhecimentos prévios que o leitor possui.

Assim, sobre leitura, pode-se entender, com base na literatura apresentada, que é uma atividade intrinsecamente associada ao processo de construção do conhecimento e de sentido acerca do texto, por meio da interação autor-texto-leitor.

Em relação ao conceito de texto, Abaurre (2007, p. 5) entende que é o produto final da atividade de significação da situação que o produziu. Dessa forma o sujeito deve ter competência de representar a escrita da linguagem, bem como ser capaz de distinguir as situações sociocomunicativas de produção da escrita. Nesse sentido,

faz-se necessário definir com clareza o que se quer comunicar, para quem e com qual objetivo a escrita será produzida, sendo adaptada ao contexto de uso a que se propõe.

O pensamento de Abaurre (2007, p. 5) corrobora com a concepção de texto segundo Koch e Elias (2010, p. 12). Estas autoras entendem que o texto é o lugar de interação entre o sujeito e seus conhecimentos em processo de interação. Sendo assim, pode-se inferir que o sentido de um texto não está nele, mas na relação ativa que o leitor estabelece com ele, a partir dos próprios conhecimentos de mundo e das pistas e sinalizações dadas pelo texto.

Cabe destacar que a leitura não é predecessora da escrita, nem tampouco menos importante ou relevante. Essas atividades são complementares e, segundo Abaurre (2007, p. 4) inexistem uma sem a outra.

A habilidade leitora influencia na formação do sujeito enquanto estudante competente, o que de fato é indiscutível. Tal afirmação fundamenta-se, nos estudos de Köche *et al.* (2010, p. 9), no que tange à leitura e à escrita. Seja na vida pessoal ou profissional, as autoras apontam que essas competências são relevantes, uma vez que contribuem para que o sujeito seja inserido nos diversos contextos sociais. Em contrapartida, essas pesquisadoras, além de sinalizarem que os estudantes apresentam dificuldades na compreensão e na produção de textos, entendem que uma maneira eficaz de formar leitores e autores no âmbito acadêmico é propor produções de textos focadas no uso de gêneros textuais comuns ao cotidiano dos estudantes.

Por gêneros textuais entende-se, conforme teoriza Köche *et al.* (2010, p. 9), como sendo os fenômenos sociais, orais ou escritos, presentes nas atividades socioculturais, que se materializam nas situações sócio comunicativas que envolvem os falantes de uma língua.

No que tange ao ensino de leitura e produção de textos, Abaurre (2007, p. 6) destaca que o professor deve conhecer usos e técnicas da escrita, diferenciando situações e contextos de produção escrita, para desempenhar competentemente seu papel. Além disso, é importante ressaltar que os objetivos da leitura podem ser determinantes na interação leitor-texto já que essa relação também é estabelecida pela intenção que se tem ao ler um texto, conforme aponta Koch e Elias (2010, p. 19).

À base da teoria apresentada, compreende-se, para fins desse estudo, que é imprescindível associar a leitura à escrita no processo de ensino e de aprendizagem de produção de textos.

A fim de retratar situações e/ou fatores que podem interferir no processo de aquisição da competência na escrita dos falantes de LP, da formação acadêmica ao ingresso no mundo do trabalho, questiona-se então se a dificuldade que os sujeitos demonstram em produzir textos seria reflexo do método de ensino. Esses estudantes são expostos a propostas de produção de textos que privilegie uma (re)escrita coerente e coesa?

2.1 O sujeito e o texto

Os falantes de uma língua estão expostos aos mais diversos gêneros textuais desde a gestação. Os pedidos de exames, o ultrassom uterino, os receituários médicos são gêneros textuais que estão a serviço da comunicação paciente/médico e vice-versa. As bulas dos remédios, como as vitaminas que são prescritas para que as mães tomem para fortalecer seus bebês durante o crescimento gestacional, também são gêneros textuais. Todas essas formas de comunicação são textos com características próprias, com funções e intenções comunicativas específicas. Nesse exemplo os gêneros textuais citados pertencem ao campo semântico da área da saúde. Os sujeitos estão expostos a eles mesmo antes de nascer.

Quando se aproxima o parto de um bebê, são organizados pela família e/ou amigos dos pais grávidos, os chás de fralda. Para tal, o organizador prepara convites impressos ou virtuais para comunicar o evento. Ao aproximar o nascimento do bebê, são preparadas plaquinhas para identificação da porta do quarto de hospital, *tags* com mensagens para as visitas que a mãe e o bebê receberem. E assim a vida acontece sempre permeada de textos dos mais diversos gêneros! Certidão de nascimento, Registro Geral. As historinhas para dormir, as fichas escolares, receitas culinárias de família, manuais e regras de jogos, narrativas produzidas na escola, o currículo, as fichas de cadastro em busca de emprego, os e-mails, os relatórios...

Conforme Köche e Marinello (2015, p. 9) a interação entre os sujeitos acontece por meio de gêneros textuais próprios a cada situação comunicativa cotidiana a que esses falantes da LP estão expostos pela prática social ao longo da história. Sendo assim, se antes da descoberta do 'abecê', as crianças já produzem textos orais, manifestam emoções em rabiscos/desenhos, já ditam cartinhas, impregnadas de fantasias e sonhos, para os pais escreverem ao Papai Noel, é possível inferir que o indivíduo produz textos independentemente de vínculo escolar. Se os textos são construídos pelos falantes em diversas situações comunicativas, ao longo da própria trajetória, como justificar a dificuldade de lidar com a Redação se na vida cotidiana comunica-se por meio de gêneros textuais os mais diversos?

Ressalta-se, contudo, que mesmo o sujeito seja exposto a textos desde a mais tenra idade e consiga (re)produzir textos orais, quando se trata de produção textual escrita, para Guedes (2010, p. 8) é necessário escrever para aprender a escrever. Um texto não é o que se imagina apenas como uma produção escrita formal, quando se inicia a educação regular. Para se apropriar da escrita, não basta ter familiaridade com a leitura e verbalizar-se oralmente por gêneros textuais diversos.

Entende-se que na formação acadêmica de um sujeito para o mercado de trabalho, deva-se privilegiar o ensino de gêneros textuais pertencentes ao mundo semântico de cada etapa da vida acadêmica. Quando da educação profissional/tecnológica, espera-se que, nas aulas de Produção de Textos, esse mesmo sujeito seja preparado para produzir gêneros textuais correlacionados a atividade profissional que irá exercer.

Contudo, por mais importante que seja identificar e ler um texto, isso por si só não garante que o sujeito internalize a competência de se produzir textos coerentes e coesos, como pode ser verificado nos dados coletados neste estudo.

Dos 10 estudantes entrevistados, 7 apontaram ter tido aula específica de produção de textos no Ensino Médio. Apenas 3 dos 10 entrevistados afirmaram ter tido aula específica de produção de textos na graduação da educação tecnológica – considerando o período em curso quando a coleta de dados foi realizada. Apesar de a maioria apontar a ausência dessas aulas no Ensino Superior, todos relataram que há atividades de produção textual em outras disciplinas como Português Instrumental, Inglês instrumental, Metodologia Científica, Laboratórios e Filosofia. Dentre os gêneros textuais produzidos, os estudantes destacaram-se, relatório, resenha e artigo. Desses três gêneros apresentados, o mais citado foi o relatório.

Acerca das expectativas em relação ao aprendizado de produção de textos, o estudante E3M diz não ter muita expectativa devido ao fato de não haver a mentalidade da importância de se produzir textos nos cursos de engenharia. Em contrapartida, E4M disse que espera, ao concluir o curso, ser capaz de escrever bons artigos e relatórios técnicos, por serem textos mais comuns na área de tecnologia. Já E2C aponta que espera aprender a redigir textos acadêmicos e profissionais, compreender textos, interpretá-los e saber dissertar. Por outro lado, E4C diz que espera aprender técnicas de produção textual e ter momentos inspiradores de leitura de textos variados.

Ao falar do que precisa ser ensinado, Possenti (2001, p. 37-38) aponta que não é necessário ensinar o que o estudante já sabe. Para ele, o ensino de cada série deveria partir do que os estudantes ainda não sabem em relação ao que é esperado que se saiba em cada etapa do aprendizado.

Sob esse viés, E1E apontou que as aulas de Produção de Textos não correspondem às expectativas relacionadas à atuação profissional dele devido ao uso de uma linguagem muito técnica no curso e ao fato de ele ter uma bagagem no domínio de Língua Portuguesa muito básica. Para esse estudante, o ‘português’ – forma como ele se refere à importância do ensino de Produção de Textos com fins na atuação no mundo do trabalho –, é indispensável para a escrita de e-mails e relatórios. Já E3M destaca que na engenharia o ensino sobre como produzir textos é importante na confecção de relatórios e manuais, mas não respondeu se as aulas de Produção de Textos correspondem às expectativas por ainda não ter tido essa disciplina.

No tocante à importância do ensino de Produção de Textos com o objetivo de formar o estudante da educação tecnológica para comunicar-se no mundo do trabalho, E1M e E5C apontam que em qualquer profissão ‘o português’ é importante para a comunicação. No entanto, E5C ressalta que as aulas de Produção de Textos no curso não correspondem à expectativa dele, devido ao fato de algumas leituras e análises textuais serem pouco relacionadas com o meio técnico-científico, o que para ele não acrescentou muita coisa.

Desse modo, fica claro a necessidade de se associar o conhecimento de mundo

numa relação entre teoria e prática. Aprende-se a ler, lendo; assim como aprende-se a escrever, escrevendo, conforme defende Guedes (2010, p. 8) ao dizer que o aprendizado da escrita é análogo ao de qualquer habilidade tal qual a prática e o aprimoramento do que se pratica. Nesse sentido, o entendimento de Guedes encontra respaldo nos estudos de Köche e Marinello (2015, p. 7) ao destacarem a necessidade de privilegiar o aperfeiçoamento das competências de leitura e escrita nas aulas de LP, com o objetivo de proporcionar ao estudante uma compreensão mais ampla da realidade.

Além disso, ainda que ao começar a vida escolar o sujeito já tenha uma bagagem de conhecimento e de saberes, por ser agente ativo e responsável pela própria internalização conceitual, é primordial pensar a produção de textos como parte do desenvolvimento dele. Todavia, na medida em que o sujeito adquire competências e habilidades na leitura e na escrita, os conhecimentos e saberes precisam ser repaginados e ressignificados.

Em relação ao sentimento dos estudantes sobre as aulas de Produção de Textos na estrutura curricular do curso, 5 dos 10 entrevistados apontaram que as aulas são enfadonhas/cansativas. O E1C aponta que Produção de textos é uma disciplina necessária, porém repetitiva. O E4C cita que é cansativo produzir textos com temas obrigatórios. Já o E5C diz que as atividades de leitura e produção de textos não são ligadas à área de formação. E1E comenta que há muitas leituras e regras confusas de gramática; e E1M afirma não gostar de produzir textos.

Na contramão desses relatos, dois estudantes, E2C e E2M, respectivamente, apontam as aulas de Produção de Textos como desafiadoras e motivadoras. E2C considera que essas aulas o ajudam a pensar e se expressar, tirando-o da zona de conforto. Já o E2M diz que essas aulas ajudam a 'abrir a mente para a parte da escrita'.

Dos outros 3 estudantes, E3C foi contraditório na resposta apontando que a disciplina é 'enfadonha, desnecessária e também desafiadora' e não justificou o ponto de vista. O E3M considera a disciplina enfadonha/cansativa, porém se posicionou quando ao Ensino Médio e não à graduação. O E4M apontou que não cursou a disciplina ainda por ser optativa.

Vale ressaltar que, quando a redação escolar é proposta de modo enfadonho, se repete ano a ano, com temas desconectados das expectativas dos estudantes, há um distanciamento da atividade em relação ao sentido de uso dialógico da língua. Nessa situação Geraldi (2001, p. 65) cita que não tem sentido para o aluno produzir textos para o professor que apenas lê para atribuir uma nota ao que foi escrito. Possivelmente esse fator tende a contribuir para que os textos se tornem o calcanhar de Aquiles da vida do sujeito e o influenciem até mesmo no seu desempenho profissional. O aluno desinteressado que produz texto simplesmente para obter nota, não se apropriando das técnicas de se conceber o texto, pode reproduzir ou não, no mundo do trabalho a dificuldade de se produzir textos que não foi internalizada durante os estudos.

No contexto desse trabalho, acredita-se, portanto, que as amarras dos estudantes

e/ou dos profissionais com relação à produção de textos ganham uma dimensão aterrorizadora, dentre outros aspectos, a partir do momento que escrever textos se torna uma atividade obrigatória e passível de ser avaliada ou criticada, tendo fim em si mesma. Entende-se, sob essa perspectiva, que para dotar a escrita de significado, além de ser incorporada à rotina do discente como algo prazeroso e natural, é primordial que o docente esclareça quais são os objetivos da produção textual que está sendo proposta.

Ao citar Marcuschi (2000), Almeida (2011, p. 16), ressalta que a escrita deve ter uma necessidade criada “pelo professor na sala de aula, pela escola na vida sociopolítica da criança e pela família nos relacionamentos diários”.

Desse modo, conforme aponta o Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos (2007, p. 117) os pesquisadores ressaltam a eficácia da leitura, como estímulo ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, quando desde criança o sujeito é exposto ao exercício de contar e ler histórias. Se o cérebro armazena experiências negativas a respeito da interação com os textos, futuramente ele tende a externar essa relação também de maneira negativa. Se na educação profissional/tecnológica o estudante não é exposto aos gêneros textuais que possivelmente irá precisar ao desempenhar sua profissão, no momento de sua atuação pode apresentar dificuldades em lidar com o texto, já que não aprendeu a contextualizar situações comunicativas ao uso do exercício profissional.

Assim como apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 66) reforça a importância de relacionar o ensino do texto aos contextos de produção e desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem seja na leitura ou na produção de textos orais e escritos. Nessa concepção, os conhecimentos sobre textos devem privilegiar o desenvolvimento das competências de ler e produzir textos relacionados às práticas sociais, aos campos de atividades humanas.

Compreende-se então a importância de as competências em leitura e escrita serem desenvolvidas da educação básica à educação superior, de forma gradativa e associada às habilidades que o sujeito já possui vislumbrando o que lhe será útil em sua prática social. Tal consideração se justifica por entender que em cada fase da formação humana o sujeito vai incorporando e (re)significando saberes. Sendo assim, entende-se que, se a produção de textos for proposta de maneira significativa, o estudante tende a desenvolver a competência de produzir textos e aprimorar suas habilidades na medida em que for aumentando sua exposição à língua e aos gêneros textuais diversos aplicáveis às suas práticas sociocomunicativas.

Qual seria a origem da dificuldade que o sujeito apresenta em lidar com a produção textual enquanto prática sociocomunicativa?

3 | UM HIATO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Uma analogia que incita essa discussão é remeter à história do ovo e da galinha. O que considerar primeiro: A dificuldade de se produzir textos é fruto dos métodos de ensino ou os professores não foram devidamente capacitados para trabalhar a produção de textos aplicada a contextos específicos?

Em ambos os questionamentos, pode-se refletir que se o docente não desenvolveu a habilidade de produzir textos de maneira significativa em sua formação, pode ser que ele tenda a repetir essa ação em sala de aula. O estudante que aprendeu com esse professor, gradua-se e torna-se docente e o ciclo continua, uma vez que via de regra, se ensina como se aprende. Essa pode ser uma das razões pelas quais essa lacuna não seja preenchida, contribuindo para que a prática se distancie um pouco da teoria. Se o sujeito é exposto à leitura e à produção de textos desde os anos iniciais de sua formação, é difícil justificar a dificuldade que ele tem em produzir textos na graduação e como um sujeito que atua no mundo de trabalho.

Espera-se que qualquer profissional graduado, que passou pelo menos 17 anos na escola e tendo sido, todo esse tempo, exposto a atividades de leitura e produção de textos, tenha competência para realizar tais ações. Não se pretende discutir aqui sobre purismo gramatical, mas espera-se pelo menos que tenha o domínio da LP para aplicar à área do saber para qual se formou. Já que, independentemente da área de atuação, os profissionais se comunicam, por meio de textos, orais ou escritos, entendendo-se que cabe a eles também a responsabilidade por saber usar a LP nos diversos contextos sociocomunicativos aos quais estão inseridos.

Vale ressaltar novamente a fala de E1M ao citar que em qualquer profissão o ensino de português é importante para a comunicação.

Sob esse aspecto, Almeida (2011, p. 23) comenta que ao se deparar com o ‘fracasso’ escolar, o dedo inquisidor dos professores de Matemática, História, Geografia e demais disciplinas aponta a responsabilidade para a dificuldade que os alunos têm em leitura. Consequentemente “culpam” os professores de LP por essa defasagem.

Nota-se na prática docente que um dos vilões dessa dificuldade em se produzir textos é a falta de significado do texto para a vida pessoal de cada estudante, a aplicabilidade dessa produção textual no contexto cotidiano. É a produção de textos com fim em si mesma. Seja em LP, para verificar traços da língua formal como ortografia, acentuação, pontuação. Seja em matérias como História e Geografia, para responder questionários com respostas prontas, não reflexivas, desconectadas da prática cotidiana.

Nesse sentido, Koch e Elias (2010, p. 11) apresentam uma concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Para elas, essa é uma atividade interativa e complexa. Para que o estudante produza sentido ao texto é preciso estabelecer uma relação entre os elementos linguísticos explícitos e a forma como estão organizados no texto. No entanto, as autoras ressaltam a complexidade da produção de sentidos a

que um texto se propõe. Para elas, o ato de compreender um texto exige a mobilização de um conjunto de saberes presentes no interior do evento comunicativo.

Assim, ao produzir um texto, considerando que se tem um público alvo, o sujeito que não domina essa complexidade de sentidos, possivelmente pode apresentar dificuldades em verbalizar, na escrita, o que se aprendeu. Isso sugere que uma das dificuldades em produzir textos pode estar tanto na dificuldade de interpretar o que se leu e produzir significados como em reproduzir, por escrito, o que se leu e não se compreendeu.

De quem seria, então, a responsabilidade de lidar com a produção de textos no âmbito educacional?

3.1 A construção do texto

Por entender que a educação envolve um processo de construção do conhecimento, a título da reflexão aqui proposta, compreende-se então que ao ingressar no mundo do trabalho, o sujeito já foi preparado durante toda a sua vida escolar, para atuar competentemente na área que se formou.

Independentemente da área de atuação, pressupõe que o sujeito adquiriu habilidades necessárias ao exercício da função para a qual buscou formação. Sendo assim, subentende-se que, devido às atribuições pertinentes à docência como preparar aulas; elaborar materiais didáticos; atividades e avaliações; corrigir atividades e avaliações; redigir relatórios e atas de reunião, independentemente da área do saber, o professor domine os preceitos básicos do texto e da produção de textos e gêneros textuais que circulam na sua área de atuação.

Em sala de aula, elabora-se textos o tempo todo e em toda disciplina escolar há leituras e interpretações que são realizadas para apreender o conteúdo. Em disciplinas da área de Exatas, há conceitos e problemas que precisam ser interpretados, há estudos de casos, tabelas, gráficos, mapas, legendas, relatórios, etc.

Diferentemente do que foi apontado pelos estudantes nas entrevistas, produzir textos na área de exatas não se resume a resenhas e relatórios técnicos – a maioria dos gêneros descritos por eles. Entende-se, nesse caso, que a concepção do ‘produzir textos’ para eles não leva em conta as situações comunicativas relacionadas à multiplicidade de gêneros textuais. “E1C: É o ato de desenvolver um texto”; “E1M: Produção de textos é passar para o papel as ideias de forma clara”; “E4M: Produção de textos é o ato de colocar suas ideias de forma clara e lógica em um texto”.

A fim de evitar comprometer o entendimento ocasionado por uma possível duplicidade de sentido, por exemplo, qualquer texto precisa ser elaborado com rigor linguístico. O uso de um comando desacertado pode levar a uma interpretação equivocada por parte de quem lê um enunciado (vide Figura 1) e conseqüentemente pode produzir um texto-resposta em desacordo com o que fora proposto.

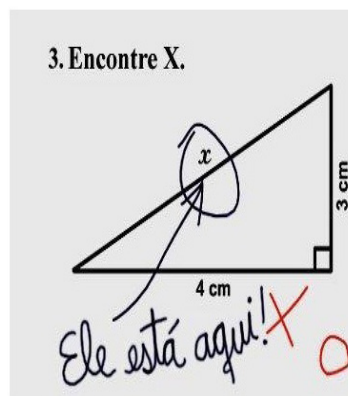


Figura 1: Exemplo de enunciado descontextualizado (grifo nosso)

Fonte: UOL Educação

De maneira alguma, dispõe-se aqui analisar e criticar enunciados de questões. No entanto, a situação comunicativa exposta na Figura 1 ilustra a ideia pretendida neste artigo: entender a dificuldade que os sujeitos apresentam em produzir textos (aqui nesse estudo também com a ideia de produzir sentidos) coerentes e coesos, a partir do que lhes é proposto). O exemplo supracitado contribui para atestar que a responsabilidade da primazia textual não é responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa. Ao elaborar o enunciado de uma atividade, o docente de Matemática, no caso apresentado, deveria elaborar um texto que privilegiasse uma comunicação, sem ruídos. Uma possível redação para o comando da atividade seria: “Considerando as teorias sobre triângulos, estudadas nesta etapa, calcule o valor da hipotenusa x , no triângulo retângulo da Figura 1.”

Ao preparar uma prova de cálculo, citando caso análogo, é importante que o professor redija um enunciado coerente e coeso. Essa atitude contribui para que o estudante compreenda o que está sendo solicitado e consiga resolver a situação-problema. Quando isso não ocorre, o resultado pode não ser o esperado, como pode-se confirmar na Figura 1.

Por sua vez, a solução da situação-problema representa um texto que comunica ao professor o que foi interpretado pelo estudante. Essa comunicação pode(ria) ser estabelecida também por meio dos gêneros textuais como gráficos, tabelas, expressões matemáticas. Ainda que estes gêneros aqui explicitados não sejam uma redação em prosa escrita, de 20 a 30 linhas, como as comumente solicitadas nas aulas de Produção de Textos, eles também são formas de se comunicar, de se apresentar uma resposta e, portanto, são textos. No exemplo citado, uma maneira de minimizar o ruído entre o que se pretendia comunicar e o que foi entendido, seria contextualizar o assunto.

De acordo com a BNCC (2018, p. 55-56), desde os anos iniciais é necessário articular as vivências às formas de o aluno se relacionar com o mundo e de estabelecer possibilidades de leitura. É nessa etapa que se desenvolvem também as relações das crianças com múltiplas linguagens, incluindo o uso social da escrita e da matemática.

Em vista disso, pode-se supor que o estudante que constrói saberes em bases deficitárias poderá levar essas dificuldades por toda sua vida acadêmica, bem como, para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, é importante salientar, de acordo com estudos apresentados pelo Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos (2007, p. 125), que a mente humana tem a capacidade de fazer uso das representações que observou. Sendo assim, infere-se que se o sujeito é exposto a textos que contém problemas na sua estrutura linguística ele tende a representá-los, em um dado momento, da mesma forma. Do mesmo modo, se não é exposto a eles, tende a não saber representá-los por não ter desenvolvido a habilidade de estabelecer relações com algo anteriormente observado.

A partir dessa análise, entende-se haver a necessidade de se refletir sobre as dificuldades do sujeito em lidar com a produção de textos. Se, inclusive, este for um profissional docente, existe uma probabilidade de ele transmitir/transferir essa lacuna, no seu fazer pedagógico, para os discentes em formação.

Supõe-se também que se um professor das áreas Exatas carregar consigo dificuldades de leitura e de escrita, há um risco em lecionar o conteúdo de sua disciplina acreditando que a parte que envolve leitura e produção de textos é função exclusiva do professor de LP. No entanto, a produção de tabelas, gráficos, relatórios, e-mails, manuais, etc. é comum em cursos da área de Exatas e, portanto, pode ser trabalhada de maneira significativa em disciplinas práticas do curso, por exemplo.

Acredita-se, nesse sentido, que a dificuldade apresentada pelos entrevistados e que pode ser também a dificuldade que alguns falantes da LP carregam acerca da produção de textos, da formação escolar básica ao mundo do trabalho, pode afetar o desempenho do profissional no mundo do trabalho. O estudante que não aprendeu a ler e interpretar para produzir um texto coeso e coerente, vai, na sua prática profissional, reproduzir o 'que' e 'da forma' como aprendeu.

Apesar de o processo de ensino e de aprendizagem se realizar no e pelo texto, sendo assim multidisciplinar, percebe-se pela fala de alguns dos estudantes entrevistados que a prática parece distante da teoria. Destaca-se inclusive que os diversos gêneros textuais produzidos a todo instante nas próprias atividades e avaliações que são propostas durante suas aulas, não foram apontadas, pelos estudantes entrevistados, como produção textual acadêmica.

Nesse sentido, pressupõe-se a necessidade de aprofundar em estudos sobre a produção de textos significativa na Graduação, com o intuito de avaliar de que forma essa atividade é valorada na Educação Tecnológica tendo em vista a formação de um profissional.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento da problemática desse estudo, é possível sinalizar que o modo como a produção de textos é tem sido abordada no contexto educacional, pode contribuir para que os profissionais tenham dificuldades em lidar com o texto no mundo do trabalho.

Entende-se, portanto, que alguns fatores contribuem para que os discentes carreguem a lacuna do produzir textos na escola para o mundo do trabalho. Essas condições seriam a descontextualização das propostas de produção de textos em relação às práticas acadêmicas e da vida cotidiana; a recorrência de propostas de produção de textos com temas e gêneros textuais já realizados pelos discentes; a produção de textos com fim em si mesma e com objetivo avaliativo.

Sugere-se investigar se a rigor, o hiato entre a teoria e a prática, no processo de ensino e aprendizagem da produção textual. Propõe-se pensar uma forma de ressignificar a produção de textos em sequências didáticas, a fim de privilegiar o desenvolvimento da habilidade escrita, motivar o estudante a produzir textos voltados para atuação profissional no mundo do trabalho.

Contudo, ainda reconhecendo que a produção de gêneros textuais diversos está intrinsecamente relacionada às práticas profissionais tanto na área das Humanas quanto na área das Exatas e Biológicas, cabe avaliar, de maneira sistemática, os recursos didáticos que podem contribuir, na prática docente, para diminuir ou eliminar essa lacuna no ensino de produção de textos.

Isto posto, levantar quais os gêneros textuais estão sendo privilegiados no ensino de produção de textos na educação profissional seria um caminho a ser trilhado em busca da desconstrução do “Bicho-Papão” de que produção de textos é uma atividade chata e enfadonha.

É possível destacar ainda, a partir do que foi discutido neste estudo, que o aprender a aprender produzir textos acontece quando há a interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Ressalta-se então a importância de adequar as práticas de ensino aos propósitos de cada ambiente de aprendizagem e de cada disciplina.

Nesse sentido, entende-se que o professor, independentemente da disciplina, precisa se adaptar aos contextos de comunicação, de modo a privilegiar o ensino de gêneros textuais de circulação social.

Por essa perspectiva, compreende-se a título da reflexão aqui proposta, que ensinar a ler e a produzir textos não é tarefa exclusiva dos profissionais das áreas de Linguagens, do professor de LP. O ensino interdisciplinar da leitura e da produção de textos, aliando teoria e prática, tende a ser significativo ao discente.

Sendo assim, a partir das questões apresentadas, pressupõe ser necessário avançar nos estudos para encontrar formas de retratar situações e/ou fatores que podem favorecer ou não o processo de aquisição da competência escrita dos falantes

de LP, inclusive os da educação tecnológica.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **A produção de textos nas séries iniciais**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA DOS ESTADOS UNIDOS. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora Senac. Tradução: Carlos David Szlak. 2007.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GUEDES, Paulo Coimbra. Apresentação. In: KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e Produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 7-8.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e Produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de Português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001. p. 32-38.

SARMENTO, Leila Lauer. **Oficina de redação**. São Paulo: Moderna, 2006.

UOL EDUCAÇÃO. **Figura 1**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/albun/2013/08/30/facebook-veja-supostas-perolas-de-respostas-dadas-por-estudantes-em-provas.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

VIANA, Antonio Carlos (coord.). **Roteiro de redação: lendo e argumentando**. São Paulo: Scipione, 2006.

IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE UM GRUPO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA E O CONCEITO DE FUNÇÃO DOCENTE FORMATIVA: NARRATIVA DE MEMÓRIA

Fernando Lucas Oliveira Figueiredo

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
– Faculdade de Educação – FAE – Belo Horizonte
– Minas Gerais.

Santuza Amorim da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG
– Faculdade de Educação – FAE – Belo Horizonte
– Minas Gerais.

RESUMO: Este artigo pretende analisar a aplicação do conceito de formação humana nas escolas básicas através de relatos de professores(as) de uma escola estadual do município de Belo Horizonte, MG. Primeiramente foi realizada uma discussão conceitual sobre formação humana. Em seguida, realizou-se uma breve discussão sobre identidade(s) e identidade(s) profissional(is) docente para, num terceiro momento, verificar como o conceito de formação humana é aplicado pelos(as) docentes pesquisados(as) e suas interferências nas formas identitárias desse grupo. Por fim, apontaram-se possibilidades de mudanças e permanências na formação que possam melhorar a humanização do ensino nas escolas básicas. A metodologia utilizada foi a narrativa de memória e relato através de questionário estruturado para obter o entendimento do conceito de formação humana para os(as) professores(as) pesquisados(as), sua influência em suas formas identitárias e na condução das

aulas ministradas aos(às) discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, formação humana, identidade docente, escolas básicas.

ABSTRACT: This article intends to analyze the application of the concept of human formation in basic schools through teachers' reports from a state school in the city of Belo Horizonte, MG. First, a conceptual discussion about human formation was held. Then, a brief discussion was carried out on the identity and teachers' professional identity. In a third moment, to verify how the concept of human formation is applied by the researched teachers and their interference in the identity forms of this group. Finally, possibilities of changes and permanences in the formation that could improve the humanization of the education in the basic schools were pointed out. The methodology used was the memory narrative through a structured questionnaire to obtain an understanding of the concept of human formation for the researched teachers, their influence on their identity forms and the conduction of the classes given to the students.

KEYWORDS: Education, human formation, teaching identity, basic schools.

INTRODUÇÃO

O conceito de formação humana permeia as principais discussões dentro e fora dos

estabelecimentos escolares obstantes ao conceito de que as escolas devam ser o local de formação do indivíduo para o mercado de trabalho e à tendência dos últimos 30 anos das escolas focarem mais nos resultados de seus(suas) estudantes nos exames e avaliações externos do que no tipo de pedagogia que leve, efetivamente, à formação integral dos(as) discentes. Esse paradoxo: formação humana integral versus resultados quantitativos, aprovações e melhoria da nota no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) acaba por atingir e afligir os(as) docentes, alterando suas identidades.

Ao mesmo tempo em que querem - e são cobrados(as) a trabalhar as principais dimensões da formação humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura – os(as) professores(as) também são responsabilizados(as) pelos resultados obtidos pelos(as) alunos(as) no Ideb e nos vestibulares/Enem. Neste ponto reside uma tensão entre discentes e docentes: mesmo com todos os esforços por parte dos(as) professores(as) em legitimar a construção do conhecimento necessário e exigido, através dos currículos, para resultados positivos na vida acadêmica dos(as) discentes e para os estabelecimentos de ensino, se os(as) alunos(as) não quiserem, não tiverem interesse ou não significarem esses conhecimentos, o processo não se completará. O fracasso escolar é um dos fatores de constituição e tensão das identidades docentes, uma vez que o trabalho do(a) professor(a) e, principalmente das escolas, só é temporariamente reconhecido se há promoção e sucesso por parte de seus(suas) alunos(as) na escola e “na vida”. Também é relevante destacar que cada indivíduo possui suas vontades e necessidades, que cada um prescreve, para si, o que almeja para o amanhã a partir das suas realidades e com os apoios que recebe, mas, entretanto, a escola é um local que molda e unifica o ensino, o que contribui, dessa forma, para que nem todos(as) os(as) estudantes se identifiquem e se sintam pertencentes ao ambiente.

SOBRE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A formação humana se assenta na ideia da integralidade formativa do indivíduo, onde os aspectos humanísticos, científicos, tecnológicos e culturais estejam incorporados e integrados aos currículos. Essa mesma formação implica, ao mesmo tempo, uma competência técnica e compromisso ético na atuação profissional futura, pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias ao erguimento de uma sociedade mais igualitária. Nesse horizonte, essa perspectiva de formação, como salienta Ciavatta (2005), sugere a superação da divisão social histórica do trabalho entre a ação do executar (operacional) e ação do pensar (intelectual). Busca-se com a formação humana o direito completo do indivíduo de atuar como cidadão e fazer suas próprias leituras da realidade, ou seja, necessita-se de uma compreensão de aprendizagem enquanto processo relacional, o que pressupõe determinadas condições entre sujeitos e saberes (CHARLOT, 2001).

Para a superação de uma educação/ensino que coloca a formação humana integral em segundo plano, precisa-se superar, também, o modelo socioeconômico atual – neoliberalismo – e suas estruturas excludentes que financiam um projeto político e social. Seu forjar vem da constituição da sociedade capitalista a partir do século XVII e encontra vozes na atualidade nas diferentes camadas sociais, justamente porque a organização das escolas colabora com a manutenção desse *status quo*.

Nessa seara contribui os pensamentos de Marilena Chauí sobre a sociedade brasileira atual, inserida no contexto da globalização, e a cultura do medo, que impõe e legitima as relações de poder em várias esferas da sociedade, onde a escola é, talvez, uma das mais poderosas instituições na manutenção do medo. Segundo a autora, a sociedade brasileira conheceu a cidadania através de um ineditismo: o senhor-cidadão, o que conserva a cidadania como privilégio de classe e faz concessões periódicas e regulares dessa cidadania às demais classes sociais. Acrescenta que esses indivíduos fazem da violência simbólica a regra da vida social e cultural, que é maior uma vez que o paternalismo e o clientelismo a torna invisível, naturalizando-a e, por vezes, exaltada como qualidade positiva do ‘caráter nacional’.

Em consonância com essa estrutura da sociedade brasileira atual está a estruturação do ensino, onde, principalmente no ensino médio, se percebe a desigualdade entre as classes sociais. Os(As) privilegiados(as) hierarquicamente na sociedade estão nas escolas privadas, cuja finalidade é aprovar seus(suas) alunos(as) nas universidades públicas em cursos melhores reconhecidos, o que reduz a formação humana à continuidade de estudos (unilateralidade). Outro pequeno grupo está nas escolas médias da rede federal, cuja finalidade de estudos é o nível técnico. A maioria dos jovens, e geralmente pobres, está nas redes estaduais num ensino propedêutico, que nem proporciona profissionalização e nem o academicismo. Fora isso há ainda milhões de jovens e adultos que nem sequer estão matriculados ou abandonaram os estudos. Ou seja, esses últimos grupos estão à margem do que é apregoado para a formação cidadã e de seus valores constituintes.

O surgimento do fenômeno *escola moderna* advém de uma matriz pedagógica elaborada no século XVII, sob a crença de que a aprendizagem é feita na escola e não mais na vida. Com isso, num longo processo, os grupos sociais são desapossados de suas competências e prerrogativas em que o aprender se dava fazendo e ao ver fazer, já que a aprendizagem da criança ocorria na participação direta nas atividades da família. A educação na modernidade vem transformar a criança em adulto produtivo, inserindo-a nas práticas econômicas e sociais numa ordem que se afirma pela competência e pelo mérito. Assim, o sujeito da educação é reduzido a aluno para que se possa operar sobre ele enquanto lugar da falta, através de discursos e práticas regulados pelo que Narodowski (1999) chama de *dispositivo das utopias educativas* e que vão dando forma à escola e a todos os envolvidos na cena educativa. (NICHES, p.3)

Acrescenta-se, aqui, o pensamento acerca das ideologias sobre as escolas nos fins do século XX e as dimensões sobre formação humana e para o mercado considerações por Niches (p.5):

Por volta dos anos 70/80 (do século XX) era fácil identificar críticas sobre a escola associadas a correntes ideológicas: a direita apontava a ineficiência da escola em atender às demandas sociais de preparação dos escolares para a vida produtiva e empresarial; já a esquerda, denunciava o caráter reprodutivista da escola sob a alegação de que esta não formava sujeitos críticos e autônomos, capazes de transformar a sociedade e lutar contra o sistema vigente.

Sendo assim, pode-se pensar na ideia de que a formação humana integral contribui para formar seres humanos sem medo, onde a desnaturalização é necessária para questionar o projeto liberal burguês de sociedade e como este naturaliza as relações e cria instituições para apoiá-lo e, por consequência, uma verdadeira formação humana poderá preservar e incentivar as diversidades humanas. Ampliam-se essas ideias com as considerações de Chauí sobre as lutas pelas conquistas da cidadania que estão ocorrendo no Brasil nas últimas décadas. A filósofa afirma que essas lutas e conquistas estão acontecendo em três níveis diferentes e simultâneos: o primeiro como exigência de se estabelecer uma ordem legal do tipo democrática, referindo-se ao direito de representação política. O segundo no estabelecimento das garantias individuais, econômicas, culturais, sociais e políticas delineando o estado de direito e sua conservação, e o terceiro no estabelecimento de um novo modelo econômico com redistribuição mais justa da renda nacional, desfazendo a excessiva concentração de renda e na garantia efetiva de participação dos menos favorecidos nas decisões que os afetam diretamente.

Na relação entre cidadania e formação humana, pode-se dialogar com Cury (2009) e Bauman (2005). Cury enfatiza que os conceitos de cidadania e nação são construções históricas e que, somente em um mundo globalizado, onde se ponha ênfase ao que é comum à espécie humana, é que a cidadania e a formação humana dar-se-ão de forma plena.

Para chegar a essas afirmações, Cury passa pelo conceito de formação humana da democracia da Grécia Antiga, onde essa formação só era possível se garantida a expressão e participação do indivíduo na vida política da *pólis*, ou seja, o cidadão tinha um dever para com a cidade e para consigo, onde a realização completa do ser humano é a cidade e seu sentido humano se contempla na educação para o exercício da participação nos destinos da *pólis*.

O autor aponta, também, o modelo de formação humana medieval, centrado na relação adequada entre os poderes secular e religioso. Através da autoridade da Igreja, forjava-se as autoridades principescas e a constituição da formação humana: as leis divinas, as naturais e as positivas (Igreja, família, Estado). Cury aponta também que, mesmo após o enfraquecimento político da Igreja Católica no início da Idade Moderna e o fortalecimento dos Estados modernos, que apresentarão outro constitutivo de formação humana, a formação dos indivíduos ainda precisa do caráter religioso, onde justifica a manutenção da disciplina de Ensino Religioso nas escolas laicas na atualidade.

Cury, ao construir o conceito de formação humana dos Estados modernos,

erguido a partir dos séculos XVII e XVIII, demonstra que as ideias de comunidades locais e poderes políticos embasados em fundamentos ético-religiosos, darão espaço para o conceito de indivíduo através do estado contratual, base do poder dos Estados modernos. Auxilia-se a essa ideia, os pensamentos de Bauman (2005) sobre a construção das “identidades nacionais” nos Estados modernos. Elas eliminam as “identidades locais/comunitárias” em nome do projeto de nação, de democracia e de cidadania. O pertencimento e a subordinação incondicional perpassam pela ideia deste Estado como defensor dos direitos naturais dos indivíduos e um desses direitos é o da formação humana. Aqui nasce outro sentido da formação humana. O indivíduo deve ser formado para apropriar-se dos conhecimentos necessários para si e para uma inserção racional no mercado contratual (CURY, 2009). Nesse caminho, a escola constituída por este modelo de estado é reconhecida e se reconhece como um importante meio para a formação do indivíduo e de sua consciência, onde, neste espaço social, poderá absorver e dominar os conhecimentos fundamentais para sua inserção no mundo do trabalho, para interagir com seus pares e para alcançar a cidadania.

Finalizando essa discussão, mas sem a possibilidade de esgotá-la, dialoga-se com as importantes considerações de Neidson Rodrigues sobre o conceito de formação humana, principalmente no entendimento do papel das escolas sob essa formação. Primeiramente, ressalta-se a crítica que faz à concepção de que os processos escolares atuais são os fins e os meios de toda a Educação: O Ser Humano, por não receber qualquer determinação por natureza, pode construir o seu modo de vida tendo por base a liberdade da vontade, a autonomia para organizar os modos de existência e a responsabilidade pela direção de suas ações. Essa característica do ser humano constitui o fundamento da formação do sujeito ético (RODRIGUES, 2001), o que pode ser, nas reflexões de Rodrigues, o futuro (e o presente) da escola/educação.

O autor destaca que o processo formativo do ser humano varia conforme as organizações dos Estados nos diversos momentos da história e também como o vínculo entre Educação e ação formadora do ser humano variou entre os estados num mesmo determinado período histórico.

A ação educativa é um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas, que tem por objetivos preparar os indivíduos em crescimento (crianças e adolescentes) para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza. (RODRIGUES, 2001, p. 235).

Esse vínculo formativo é essencial na constituição do habitante dessas sociedades, e todas as instituições sociais concorrem nesse processo de formação. O ato educativo prepara os indivíduos para a vida social, preparando esses para o exercício da cidadania, independentemente do modelo de cidadania aplicado, o que nos faz concluir que os sentidos da formação humana dependem de quem a opera, gerando diferenciadas formações humanas. Desse modo, explicitar esses conceitos

(formação humana e cidadania) “demonstra a opção do modelo de sociedade, de organização social, de identidades históricas e de projetos de futuro em que eles estão considerados”. (RODRIGUES, 2001, p. 237). Ou seja, “após o seu nascimento e até sua adolescência devemos lhes fornecer os meios –que são externos – para que desenvolvam sua capacidade intelectual, afetiva, psíquica e moral”.(RODRIGUES, 2001, p. 242).

Portanto, a Educação visa à formação dos indivíduos em ações cooperativas, de inserção e de respeito às diversidades em luta por suas necessidades básicas, o que leva ao entendimento de que somente pela ação escolar, os indivíduos adquirem os elementos e saberes essenciais para a vivência em sociedade. Os saberes repassados pela escola são considerados cernes da inserção na cidadania e na vida política, o que alija desse processo aqueles que não passaram pela escola. Esse viés é um ponto crítico à nossa sociedade atual, pois desconsidera as formações advindas das outras instituições sociais. Sob esse aspecto, Rodrigues contribui muito sobre o que pode vir a ser (e está sendo) o futuro da escola:

Na medida em que os meios e as formas tradicionais de Educação (Família, Igreja, Estado) acham-se corroídos, começam a ser direcionados para a Escola os olhares dos povos, na esperança de que exerçam uma função Educativa e não apenas de Escolarização. (...) As crianças serão enviadas para a Escola cada vez mais cedo e nela permanecerão por um tempo mais extenso. E isso não será porque há um mundo novo de informações a ser processado e, sim, porque a Escola deixará de exercer o tradicional papel das famílias, das comunidades, da Igreja, e ainda, o que lhe é próprio: desenvolver conhecimentos e habilidades. Ela deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético. (RODRIGUES, 2001, p. 254).

SOBRE IDENTIDADE(S) E IDENTIDADES DOCENTES

A atuação dos(as) professores(as) na sua atividade profissional ocorre em determinado contexto histórico-sociocultural e em dados contextos interpessoais e relacionais. O sujeito docente se constitui não somente na formação inicial e continuada, mas também por sua atuação cotidiana. E essa formação se reflete em sua prática em sala de aula e nas relações com os colegas de trabalho e fora do ambiente do emprego. Para buscar entender a constituição dessas identidades docentes, far-se-á, primeiramente, um levantamento conceitual do que é identidade(s) na sociedade contemporânea.

Para Bauman (2005), a sociedade atual vive o “*problema da identidade*”. A globalização que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre os indivíduos. Logo, as pessoas hoje buscam constantemente se identificar com algo, e a efemeridade dos produtos acabou se transpondo para o campo das relações pessoais, gerando diversas identificações possíveis ao sabor das

necessidades momentâneas. “Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser ‘identificado’ de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto”. (BAUMAN, 2005, p. 35).

Ao buscar se identificar com algum grupo, criar seu pertencimento, compreende-se as ambivalências da constituição identitária: a nostalgia do passado conjuga-se em total conformidade com a “modernidade líquida”. Coaduna com essa ideia as afirmações de Hall (2003) sobre a identidade cultural na pós-modernidade. Essa se tornou difusa devido às mudanças estruturais transformadoras da sociedade atual. Hall aponta para uma fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que antes eram sólidas referências para o pertencimento dos indivíduos na sociedade. Logo, a identidade é um processo contínuo de redefinir-se e de inventar-se, uma busca incessante pelo pertencer e, por isso, é algo inacabado e inconcluso, assim como o sujeito, sendo constantemente criada e recriada.

Corroborando com essas crenças as afirmações de Dubar (2005) sobre a composição da identidade profissional: identidade de si (imagens identitárias), identidade para outrem (reconhecimento identitário) e identidade como produto (dinâmicas identitárias), ou seja, os(as) docentes visam, atribuem e assumem determinadas posturas em busca do reconhecimento e pertencimento no grupo profissional em que está inserido. Suas imagens identitárias passam pelas suas experiências pessoais dentro de suas famílias e nas escolas. Muitos(as) professores(as) afirmam, principalmente os que estão no início da carreira, que as lembranças das atuações de seus(suas) docentes na escola básica são importantes referenciais nas suas atuações em sala de aula e na relação com os(as) alunos(as), contribuindo para sua identificação como profissional da educação. O seu caminhar na carreira profissional vai moldando o tipo de identidade que o(a) docente quer/precisa ter em relação aos(às) colegas de trabalho (onde nas trocas de experiências, se altera e se constrói a identidade). Acrescenta-se, nesse processo, o reconhecimento e valorização social da profissão, complementando o produto nomeado identidade docente.

A esse caminho formativo, contribui as verificações das fases do ciclo de vida dos professores propostas por Huberman (1995). Esse pesquisador estabelece fases do desenvolvimento da carreira docente, que são: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, serenidade e distanciamento afetivo e desinvestimento. Logo, o conceito de desenvolvimento profissional é coerente quando pensamos no(na) professor(a) como profissional do ensino. Além disso, esse conceito visa romper com a tradicional fragmentação entre formação inicial e continuada, passando a ideia de evolução e continuidade ao longo da carreira.

A identidade é o entendimento de um processo socialmente construído de um sujeito situado em determinado período histórico e geográfico. Em se tratando da identidade profissional, esta é constituída baseada na significação social da profissão, em seu fluxo histórico e em suas tradições e contradições. A profissão docente, assim

como outras profissões, surge num contexto como resolução às necessidades postas pela sociedade, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores (BENITES, 2007).

Sendo assim, a identidade profissional docente (o “ser professor[a]”) ocorre num longo processo construtivo, pois é necessário tempo para assimilar a formação, compreender e aprender como agir, tomar decisões e para se reconhecer como formador de futuras gerações, principalmente. Essas experiências individuais e profissionais que formam as identidades docentes estão envolvidas, segundo Mockler (2011) em três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal. Cada qual dessas dinâmicas apresenta condutas diferenciadas do(a) professor(a), resultando num melhoramento qualitativo da compreensão e envolvimento de si mesmo, das esferas políticas e do campo de atuação laboral.

Por fim, mas, novamente, sem a possibilidade de esgotamento do tema, têm-se as contribuições sobre as identidades profissionais de Marcelo (2009) que podem ser inseridas nessa dialética. O autor aponta que essas se constituem como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais. No caso das experiências individuais, são relevantes as questões socioculturais, socioeconômicas, étnicas, de gênero, religiosas, de acesso aos bens materiais e culturais da sociedade e de estrutura de formação acadêmica dos progenitores. No caso das experiências profissionais, são relevantes as questões de identificação de/no grupo, reconhecimento social, contexto socioeconômico-histórico em que está inserido o docente, valorização profissional e social e o impacto das reformas educacionais na trajetória de vida desses docentes. Vale salientar que as identidades docentes são mutáveis e têm relação direta com o contexto social em que estão inseridas.

Em relação às multifacetadas identidades docentes, Marcelo (2009) elenca características sobre a identidade profissional docente:

- a. As identidades profissionais é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretção de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida.
- b. As identidades profissionais envolvem tanto a pessoa, como o contexto. As identidades profissionais não são únicas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão às características, desenvolvendo respostas ao contexto.
- c. As identidades profissionais docente são compostas por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam e, quanto mais importância tem uma dessas subidentidades, sua modificação é mais difícil.
- d. As identidades profissionais contribuem para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes. As identifica-

des são influenciadas por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Em relação à primeira característica, percebe-se a importância de aprofundar seus estudos na área de atuação, e/ou como os anos de prática, altera(ra)m a exposição e dinâmica das aulas ministradas e interfere(m) na sua identidade como professor(a). Nesse caso, também, podem-se analisar, na construção de sua identidade profissional, as escolhas ao longo da carreira.

Em relação às segunda e terceira características as identidades dos(as) professores(as) podem variar de acordo com suas experiências pessoais, o local de sua formação inicial, a rede de ensino em que está inserido (municipal, estadual, federal e privada – ainda mais devido ao fato de cada rede possuir políticas públicas diferenciadas – e/ou em mais de uma rede de ensino concomitantemente) e as classes sociais atendidas. Acrescenta-se que, por ser o Brasil um país de dimensões continentais, as identidades deverão variar conforme os locais geográficos de atuação, uma vez que o país possui múltiplas culturas e necessidades locais e regionais, e identidades que sofrerão variações dentro da mesma cidade e unidade federativa, por causa dos diversos fatores que influenciam a pessoa do(da) professor(a), como gênero, etnia e origem ancestrais.

A essas duas características contribuem, também, as ponderações sobre os saberes docentes e formação profissional de Tardif (2003), ao expor as possibilidades de ressignificação dos processos de profissionalização através de uma identidade profissional com a profissão docente. As variáveis possíveis diante do gigantismo territorial brasileiro atrelado às suas diferenças regionais, econômicas, culturais e sociais, em conversa com as reflexões de Tardif, contribuem para a compreensão das relações humanas, que são características do trabalho docente.

Por fim, em relação à quarta característica vimos que as identidades docentes são dinâmicas e variam ao longo do tempo devido a diversos fatores de ordem pessoal, socioeconômico, cultural, territorial, histórico e de desenvolvimento tecnológico.

SOBRE A APLICAÇÃO DO CONCEITO DE FORMAÇÃO HUMANA E SUA INFLUÊNCIA NA(S) IDENTIDADE(S) DOCENTE(S)

Por meio da narrativa de memória, buscou-se, num microcosmo, entender como o conceito de formação humana está inserido na prática docente e sua relação com as identidades dos(as) profissionais selecionados(as). Tendo como base um conjunto de perguntas e a ressalva de que deveriam ser respondidas com base no entendimento primário das mesmas, a intenção foi justamente visualizar o entendimento e a discussão, na formação profissional, do que é formação humana e sua apreensão pelos indivíduos, além da sua aplicação na formação das novas gerações e como os saberes sobre formação humana influenciam, singularmente, as formas identitárias dos(as) profissionais.

A escola escolhida possui 48 profissionais no quadro docente, 03 profissionais de atendimento educacional especializado (AEE), 03 supervisores/orientadores, 02 vice-diretoras, 01 diretora e atende alunos(as) dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Para o levantamento empírico qualitativo para a escrita desse texto, foram recolhidas as observações de 08 professores(as) das quatro áreas de conhecimento do currículo (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática); 02 professoras AEE (Auxiliar de Educação Especial) e de 01 vice-diretora.

Sobre o conceito de formação humana, a maioria dos(as) profissionais ressaltou a formação do sujeito para a vivência em sociedade, portador de deveres e direitos e que, a escola, contribui nessa formação ao transmitir saberes científicos e conhecimentos importantes para essa inserção. Ressalta-se, também, que a maioria dos(as) professores(as) entendem que a escola possui um dever formativo e contributivo na formação dos valores morais e de cidadania dos públicos que atende.

Como educação e formação humana entendo que, somos nós educadores atuando na formação do indivíduo como ser pensante, crítico, responsável, capaz de reconhecer tanto deveres como direitos. (KCMPS/MAT/EM).

A educação é necessária para que o Homem seja constituído. O ato de formar o ser humano se dá tanto de fora para dentro, quanto de dentro para fora, em uma perspectiva de construção de um sujeito crítico, reflexivo, participativo e ético. (JR/LP/EM).

Acredito que educação é o ato ou efeito de se passar uma educação formal de forma tradicional, ou não, para o indivíduo. No entanto é passado, para o mesmo, o conhecimento histórico e cultural. Já a formação humana passa por um desenvolvimento humano, ou seja, através dos conhecimentos sociais, éticos, etc., principalmente trabalhando valores humanos. Para tanto, a educação e a formação humana se fazem necessários para capacitar este indivíduo a transformar o seu meio. (ACSB/AEE/EF2).

Educação e formação humana são complementos entre si. Na minha opinião, educação é a formação de valores humanos, religiosos e sociais que recebemos primeiramente dentro da família. Formação humana, recebemos durante toda a vida, e dentro da escola, através das disciplinas oferecidas aos alunos. (PSC/LP/EF2/EM).

Outro questionamento aos(às) profissionais da escola foi o contato com o tema formação humana durante sua formação (inicial e continuada). Nesse quesito, os(as) entrevistados(as) foram enfáticos(as) em afirmar que as discussões sobre formação humana estão muito presentes durante a graduação (principalmente nas disciplinas da Licenciatura), nos eventos como Congressos, Seminários e Palestras e na formação continuada (pós-graduação). Essas discussões durante a formação são consideradas, pelos(as) entrevistados(as), de suma importância para a atuação em sala de aula através dos conceitos fundamentais da educação e formação humana.

Esse tema é amplamente debatido em todas as disciplinas durante todo o curso. Na Educação Física é levado muito a sério. Nosso objeto de estudo é o corpo

humano em movimento e, para movimentar-se, o ser humano se choca com outros seres, e essa interação tem que ser trabalhada, pesquisada e melhorada em todos os aspectos no que concerne ao relacionamento humano. (MTS/EDF/EF2). Sempre o conceito de formação humana esteve presente, principalmente nas matérias ligadas a psicologia da educação e didática. (DSO/MAT/EF2).

Dois(Duas) entrevistados(as) salientaram que o conceito de formação humana vai além da formação para as atividades profissionais e que os outros meios sociais de interação são importantes fontes para a elaboração do que entendem sobre o tema, remetendo a uma afirmação de Paulo Freire: “quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens” (Freire (1979, p. 20).

No decorrer da vida a gente passa por transformações, se tornando mais cidadãos ou mais humanos, independente de palestras ou curso de graduação. É um caminho que percorri e contínuo a percorrer. Aprender coisas novas com pessoas experientes e sábias é uma construção que procuro para aprimorar meu intelecto e minha moral. Mas, aprendi (aprendo) muito assistindo a palestras edificantes, fazendo cursos e observando as pessoas. (VLVG/AEE/EF2).

Não posso dizer que esse conceito tenha sido adquirido em algum lugar específico, pois meus vinte e seis anos de magistério, graduação e pós-graduação, palestras, seminários, discussões entre colegas e leituras fazem parte dessa construção. (CLLB/VD/EF2).

Sobre a aplicação do conceito de formação humana no processo educativo dos(as) jovens atendidos(aS) pelo grupo pesquisado através da regência em sala de aula e no ambiente escolar, as respostas são mais diferenciadas. Algun(ma)s professores(as) enfatizaram mais a demonstração de como os conteúdos e conceitos transmitidos em sala são importantes para os processos cotidianos; outros(as) profissionais destacaram a adequação do currículo e de seus assuntos à realidade de meio que vive o público atendido e alguns(mas) professores(as) sublinharam que, para uma formação humana na educação escolar, a participação dos(as) alunos(as) nas aulas ministradas são de extrema importância, construindo significados e ressignificando outros.

Cada aluno é um indivíduo e como tal se comporta de maneira diferente, dentro de uma sala de aula cada pessoa reage de uma maneira diferente. Entender que dentro de uma mesma situação vamos encontrar reações diferentes e saber lidar com essas reações de forma a acrescenta de maneira significativa na vida do aluno é a maneira que encontro para aplicar a formação humana. Mostrar que a matemática tem a sua aplicação no mundo prático de modo a contribuir para resolução de situações problemas é aplicar a formação humana. (DSO/MAT/EF2).

A aprendizagem é necessária não de forma unidirecional. Durante as aulas busco aproximar o conteúdo à realidade e ao meio que estão inseridos. A transmissão de novos saberes haverá de maneira participativa (através de perguntas, indagações, dúvidas) e com compartilhamento de suas vivências. Isto gera a construção do seu próprio saber e respostas às suas indagações. (DFB/CIEN/BIO/EF2/EM).

Através de discussões em sala de aula referentes a direitos e deveres de cada cidadão. Expondo as formas de dominação capitalistas. Permitindo que o aluno

expresse sua opinião durante as aulas e paralelamente argumento e exemplifico determinados assuntos. (ACR/GEO/EM).

Ao sondar os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como compreender suas perspectivas e expectativas em relação ao ensino escolar, busco disponibilizar ferramentas a eles para que possam ampliar seus conhecimentos e encontrar formas de utilizá-los em seu cotidiano, compreendendo a Escola como base para a vivência cotidiana e sua responsabilidade na construção de uma sociedade melhor. (CLLB/VD/EF2).

Uma das falas dos(as) profissionais pesquisados(as) chama atenção por sua relação com as considerações já citadas anteriormente, de Rodrigues (2001), acerca do futuro/atual papel da escola e de seus(suas) profissionais em searas que, anteriormente, pertenciam a outras instituições sociais e profissionais:

Primeiramente tento conhecer a realidade do aluno e o meio em que ele vive, pois acredito que cada ser é uno, por isso não existe uma única forma de chegar até ele. Acredito que todo educador é meio pai/mãe e psicólogo. Acredito, também, que a educação e a formação humana devem passar pela afetividade. (ACSB/AEE/EF2).

Por fim, mas não menos importante, tem-se as memórias desses(as) profissionais em relação à influência do conceito de formação humana em suas identidades docentes, ou como pronuncia Dubar (2005), formas identitárias. As formas identitárias desses(as) docentes são influenciadas por esse conceito ao entenderem que participam na construção das identidades dos(as) alunos(as), possibilitam sonhos, formam para atuação participativa e cidadã. Esses(as) professores(as) entendem a importância do papel social de sua profissão para a inserção das futuras gerações no seio da sociedade, ressaltaram como a convivência com esses(as) alunos(as) alteram suas formas de enxergar o mundo e de como agir e se posicionar enquanto profissionais da Educação.

Está ligado diretamente à interpretação social de minha profissão, numa relação com projetos educacionais e entendendo a escola não como um espaço aleatório, mas um cenário onde a objetividade se faz presente. (JR/LP/EM).

A formação é uma valorização do ser como um todo e não apenas o intelectual. Temos em mão a dura missão de inserir na sociedade cidadãos formadores de opiniões, participativos e críticos, e não simplesmente máquinas programadas a operar determinadas funções. Buscar o conhecimento, acompanhar as mudanças, ser flexível. (DFB/CIEN/BIO/EF2/EM).

Acredito que como trabalhamos com todos os tipos de alunos, de todas as classes, etnias e religiões, a formação humana e a educação se integram. É importante trabalhar com a diversidade, com a pluralidade do ser. (PSC/LP/EF2/EM).

Somos formadores de opinião, preocupados com a integridade, respeito e cobrando todos esses princípios de cada indivíduo e não só deixar pra lá, mostrar que nos importamos. (KCMPS/MAT/EM)

Observando e refletindo sempre sobre todos os acontecimentos que nos abordam diariamente e tirando para vivência que tenho em sociedade escolar e de modo em geral. Procurando me espelhar nas boas e belas ações que surgem em meios a tantos tropeços que acontecem na minha vida e na vida das outras pessoas.

Todos os dias também acontecem belas e boas coisas nesse mar de corrupção e injustiças. Muitos exemplos de força de vontade e superação estão sempre surgindo.(VLVG/AEE/EF2).

Influencia completamente, pois sei da responsabilidade da minha profissão e tento buscar cada vez mais estratégias para que eu possa saber lidar com as adversidades, as quais, nos dias de hoje são verdadeiramente desafiadoras. (ACSB/AEE/EF2).

Nessa seção, ressalta uma das falas, que transmite uma sensação de muitos(as) profissionais da educação em relação à formação humana e sobre as influências que as escolas recebem na atualidade:

Me sinto aflita ao perceber que a cada dia a educação escolar se distancia cada vez mais de formar seres humanos capazes de produzir as condições de reprodução da vida e das formas sociais de modo autônomo e ao mesmo tempo individualizado. Porém vários entraves (dentro da instituição escolar e fora dela) durante o percurso do aluno prejudicam o processo de formação de cidadãos conscientes e livres. Por vezes me sinto incapaz de desconstruir certas ideias contrárias as noções de bem coletivo e isso me deprime.(ACR/GEO/EM).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das narrativas de memória desses(as) profissionais dessa específica escola do município de Belo Horizonte, pode-se perceber que o conceito de formação humana é bem presente nos saberes docentes e nas práticas pedagógicas cotidianas e nos seus processos formativos, o que influencia, significa e ressignifica suas formas identitárias. Os(As) entrevistados(as) comunicam que as discussões acerca do papel do docente na formação das futuras gerações, pautados nas relações de deveres e direitos e participação ativa na cidadania - elementos chaves da formação humana - estão/são presentes nos processos formativos inicial e continuado. Acrescentam, também, a bagagem formativa fora do ambiente profissional, vinculados às suas histórias de vida.

Esses(as) profissionais entendem a formação humana como elemento essencial em suas práticas em sala de aula e como norteador da transmissão dos conhecimentos exigidos nos currículos, adequando-os às realidades de cada educando e trazendo sentido e significações às realidades de vida desses, o que dialoga com os principais teóricos do tema.

Além disso, por suas narrações, percebe-se como o conceito de educação e formação humana perpassa por suas formas identitárias individuais e coletivas. As identidades docentes são alteradas, assumidas, ressignificadas, constituídas e reconstituídas ao longo da carreira. As discussões sobre formação humana nos processos formativos desses(as) profissionais e as realidades vivenciadas na escola e fora dela (seus meios sociais, territoriais, familiares e de classe, dentre outros) formam um caleidoscópio donde esses(as) profissionais se adequam às diversas realidades: de cada sala de aula, de cada discente, a cada ano de trajetória profissional.

Dessa forma, se percebe que os cursos de formação de professores(as) estão engajados na proposição de formar profissionais para atuarem de forma a transmitir os conhecimentos necessários e exigidos pela conjuntura social contemporânea sem perder o lado ético, moral e de participação e formação cidadã, mesmo que, ressalvase, os diferentes sistemas de ensino em que esses indivíduos irão atuar, enfoquem em maior ou menor grau uma das duas atuações, o que, claramente, altera e ressignifica as formas identitárias dos(as) docentes.

Por fim, enxergar-se, também, que, mesmo com a presença significativa do conceito de formação humana nos cursos de licenciatura e nas formações continuadas, ainda se precisa dar mais ênfase às diversas modalidades de ensino para que os(as) docentes possam atuar de forma melhorada e mais influente de acordo com o público atendido. Percebe-se, aqui, a pouca informação e discussão nas licenciaturas para a atuação específica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os poucos estudos sobre as propostas pedagógicas de Paulo Freire para essa modalidade e, acrescentam-se, suas contribuições também para as outras modalidades de ensino. As propostas pedagógicas de Paulo Freire contribuem, e muito, para esse processo de educação e formação humana, mas, nem sempre, suas indagações e proposições são discutidas e aprofundadas nos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007.

CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAUÍ, M. **Direitos humanos e medo**. In: <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/humanismo/chau.html>. Acesso: 10/02/2019.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

CURY, C. R. J. **A Educação e os Sentidos da Formação Humana**. Revista inter-Ação, UFG, v. 34, n. 1 (2009).

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. *Form. Doc.* Belo Horizonte, v.01, n.01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

MOCKLER, Nicole. **Beyond 'what words': understanding teacher identity as a practical and political tool**. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v.17, n.5, p. 517-528, oct. 2011.

NICHES, C. C. **Significado do mal-estar docente entre professores de História**. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Historia_da_Educacao/Trabalho/07_38_16_SIGNIFICADOS_DO_MAL_ESTAR_DOCENTE_ENTRE_PROFESSORES_DE_HISTORIA.PDF. Acesso: 19/06/2016

RODRIGUES, N. **Educação: da formação humana à construção do sujeito**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VISÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR E FORMADOR ANTE A PROPOSTA DO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO DOCÊNCIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Marta Rosa Borin

Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS.

Neida Maria Camponogara de Freitas

Professora da rede pública Estadual do Rio Grande do Sul, Santa Maria-RS

Heliana de Moraes Alves

Professora da rede pública Estadual do Rio Grande do Sul, Santa Maria-RS

RESUMO: As experiências pedagógicas de professores da Educação Básica de escolas públicas do Rio Grande do Sul foram fortalecidas e compartilhadas no Curso de Aperfeiçoamento Docência na Escola em Tempo Integral, ofertado à comunidade em 2013 e 2015, pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O curso visava à formação continuada de professores em educação integral, na perspectiva de um educador motivado a criar, desenvolver e proporcionar uma educação integral, integrada e integradora, voltada aos discentes das escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Optou-se por módulos de ensino onde buscou-se analisar as concepções presentes na proposta do Programa Mais Educação e aquelas presentes nas ações desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos com práticas de educação

integral. A valorização das experiências dos professores cursistas contribuíram para a reflexão e para o fortalecimento de novas ações a fim de ressignificar os tempos e espaços de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: educação, formação de professores, territórios educativos

ABSTRACT: The pedagogical experiences of teachers of Basic Education of public schools in Rio Grande do Sul were strengthened and shared in the Course of Improvement Teaching in School in Integral Time, offered to the community in 2013 and 2015, by the Education Center of the Federal University of Santa Maria. The course aimed at the continuing education of teachers in integral education, from the perspective of a motivated educator to create, develop and provide an integral, integrated and integrative education, aimed at the students of the Basic Education schools of the public school system. We chose modules of teaching where we sought to analyze the conceptions present in the proposal of the More Education Program and those present in the actions developed by the individuals involved with practices of integral education. The valuation of the experiences of the teachers contributed to the reflection and the strengthening of new actions in order to re-signify the times and spaces of learning.

KEYWORDS: education, teacher training

1 | INTRODUÇÃO

O conceito de educação integral não é recente, vem sendo desenvolvido por meio de um longo percurso educacional, político e histórico. Desde 2007, o Programa Mais Educação, do Ministério da Educação (MEC), tem o propósito de retomar, fortalecer e auxiliar projetos e ações vinculados às perspectivas da educação integral. Entende-se por educação integral aquela que prima pelo desenvolvimento total da pessoa, integrando ao currículo escolar vários contextos educativos, vinculados às vivências e às experiências do cotidiano do educando.

Nesse contexto, a escola deve estar integrada com a comunidade que a cerca, e todos se tornam responsáveis pela educação. A escola se reconhece como agente comunitário e busca parceiros do território local para ampliar seus espaços e conteúdos dentro e, também, fora de seus muros (Caderno Territórios Educativos para a Educação Integral, 2014).

O conceito de formação integral inclui o protagonismo, a solidariedade, as crenças, os valores daquela cultura na qual o grupo está inserido, o patrimônio cultural e ambiental, tendo em vista ampliar os espaços educativos por meio de atividades socioeducativas oferecidas em jornada ampliada, a ser definida pela escola, seja ela urbana ou rural, respeitando as especificidades de cada localidade.

Para propor o Curso de Aperfeiçoamento Docência na Escola em Tempo Integral partimos daquilo que foi apontado no texto de referência para o debate nacional sobre educação integral, ou seja, dar atenção à formação dos trabalhadores em educação e os meios para sua implantação, principalmente,

[...] valorizando o que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que contribuem para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009a, p. 6).

Assim, dialogando com o debate nacional, buscou-se articular o saber escolar com o saber da comunidade local, seja urbana ou rural, a fim de estimular os educadores cursistas a construir uma prática pedagógica participativa e colaborativa na qual a educação pudesse ser entendida como direito de todos e de cada um (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, tanto a cidade como a zona rural são considerados espaços educativos, pois a ideia de cidade educadora visa promover o protagonismo de todos e reconhecer que todos os seus habitantes têm oportunidade e direito de participação na criação de programas educativos e culturais. Assim, os educadores cursistas foram convidados a olhar para o entorno da escola (rua, instituições, associações, museus, praças, centros comunitários, meio ambiente, etc.) como possibilidade educativa para,

então, dialogar com esses espaços educativos e, a partir deles, pensar em práticas que incorporassem a cidade e seus territórios como espaços de conhecimento e aprendizagem de cidadania. Ou seja, “[...] buscar soluções locais, articulando as iniciativas de diferentes setores públicos e despertando as forças positivas que existem no território.” (BRASIL, 2009a, p. 47).

Entende-se que o território educativo apresenta uma variedade de saberes que não podem ser ignorados pelo saber científico-escolar. Está relacionado à dimensão de tempo e espaço social de comunidades de aprendizagem onde se realiza a vida em sociedade (nas praças, ruas, parque, biblioteca, etc). Diz respeito, ainda, à constituição de laços que se definem no contato dos indivíduos em sociedade, como também nos investimentos simbólicos, éticos, morais e estéticos que revelam o sentido próprio da sociedade e dá visibilidade às diferenças para a construção de identidades e reconhecimento do outro. Com esse propósito, por meio da educação, pode-se substituir “[...] a disputa política pela colaboração em prol do interesse coletivo, dando respostas integradas aos problemas que os cidadãos e cidadãs enfrentam.” (BRASIL, 2009a, p. 47).

Para atender à atual proposta de educação integral, dois conceitos são importantes: intersetorialidade e governança. Isso significa olhar sobre o campo social e sobre a capacidade dos trabalhadores em educação e educandos intervirem em diferentes territórios através de políticas públicas coordenadas e não fragmentadas. A articulação de distintos atores trabalhando em rede visa garantir o direito à educação de qualidade para crianças e jovens, na qual um grupo não se sobrepõe ao outro, pois o saber de todos deve ser reconhecido.

Assim, a educação é por definição integral, na medida em que deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano e se dá como processo ao longo de toda a vida. Portanto, a educação integral não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição. Espaços, dinâmicas e sujeitos são objeto de aprendizagem e também seu fim, o sentido próprio para o qual converge a construção de qualquer conhecimento (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2016).

Nessa perspectiva, todos – escola, família, comunidade e a própria cidade – são educadores e aprendizes de um mesmo e colaborativo processo de aprendizagem. Fundamentalmente, a educação integral reconhece oportunidades educativas que vão além dos conteúdos compartimentados do currículo tradicional e compreende a vida como um grande percurso de aprendizado e a reconhece como uma grande, permanente e fluída escola (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2016).

De acordo com o Centro de Referência em Educação Integral, o conceito da educação integral dialoga diretamente com a proposta de cidades educadoras, quando entende que territórios – urbanos ou rurais – têm sua gestão inteiramente voltada para garantir o desenvolvimento integral de seus habitantes. Para tanto, uma cidade educadora desvela talentos e investe nos potenciais de suas comunidades

com foco em uma ação educativa permanente e que responda a todos (CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2016).

Além disso, sair do território próximo e circular em outros lugares da cidade permite que os estudantes tenham contato com outras culturas e experiências, o que os auxilia na compreensão da diversidade e das desigualdades que caracterizam nossa sociedade. Pois, a realização da vida em sociedade acontece nessa dimensão de tempo e de espaço que chamamos território. É nele que as distinções culturais e sociais se estabelecem e se reproduzem.

Assim, quando, em sua proposta pedagógica, a escola estabelece um diálogo com os saberes das famílias e das comunidades contribui para a efetivação de um currículo que valoriza a cultura e o conhecimento popular, tanto quanto os conhecimentos acadêmicos historicamente sistematizados pela humanidade.

Associado a todos esses aspectos está presente também o debate sobre o direito ao espaço público. Participar da vida do município, usufruir de seus bens culturais, ocupar praças, circular pelos diferentes espaços públicos são experiências de cidadania que precisam ser garantidas a todas as pessoas. Posição novamente reiterada pelo texto de referência sobre gestão intersetorial no território do Programa Mais Educação (BRASIL, 2014).

Paralelamente, a circulação das crianças e jovens pelos espaços gera demandas que precisam ser observadas tanto pelo poder público quanto pelos moradores e pelas próprias instituições de ensino: sinalização de trânsito, calçadas, retirada de entulhos (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, [2014]).

2 | O CURSO EM DOCÊNCIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O Curso de Aperfeiçoamento em Docência na Escola de Tempo Integral, como um curso de formação de professores de Educação Básica, foi planejado sob a ótica dos conceitos referidos e da análise do Programa Mais Educação, visando potencializar as escolas para buscarem parcerias com a comunidade para promover e fortalecer ações integradas de educação integral.

Portanto, os módulos do curso foram criados visando à conexão de diferentes temas em uma perspectiva integradora visando dialogar com as práticas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas integrantes do Mais Educação, em nível regional, no Estado do Rio Grande do Sul. Práticas essas, que foram evidenciadas a partir das experiências compartilhadas durante o Curso entre os educadores cursistas e professores formadores e pesquisadores.

O Curso foi ofertado à comunidade em duas edições consecutivas, em 2013 e 2015, pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, com recursos advindos do Programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Básica, Ministério da Educação. Teve como meta fortalecer estratégias que visam à formação continuada dos professores da Educação Básica, na perspectiva de um educador motivado a criar,

desenvolver e proporcionar uma educação integral, integrada e integradora, voltada aos discentes das escolas de Educação Básica da rede pública de ensino.

O processo de construção do Curso de Aperfeiçoamento nesse contexto necessitou de um amplo diálogo com as metas previstas e traçadas, por isso que a sua formatação, conceituação e dinâmica primaram pela integração entre os módulos. Para isso foi necessário um processo contínuo de pesquisa, planejamento e estudos dos professores pesquisadores e professores formadores, na perspectiva de desenvolver um curso integral e eficaz, a partir das normas que regulamentam as diferentes funções desses profissionais.

Conforme Resolução CD/FNDE n. 24, de 16 de agosto de 2010, e o Art. 6º, os programas de formação de professores e demais profissionais da educação implementados pela Secretaria de Educação Básica (SEB/ MEC) contemplam, entre outras, as seguintes funções: professor pesquisador (preparador de conteúdo; desenvolvedor de metodologias e avaliador); e professor formador (professor de turma; professor de sala-ambiente).

O curso foi definido por meio de estratégias que integraram as ações de um módulo aos demais, visto que tinha uma continuidade quanto às atividades previstas e desenvolvidas, culminando com o Trabalho Final do Curso, um artigo a ser redigido pelos cursistas sobre as práticas desenvolvidas nas escolas onde atuavam. Esses resultados foram apresentados no Seminário Local de Socialização de Boas Práticas em Educação Integral.

Os dados apurados no Curso foram executados por meio do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC), que em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tornou transparente a certificação aos professores participantes.

O curso foi ofertado na modalidade semipresencial tendo como público-alvo professores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas das redes estadual e municipal, do Estado do Rio Grande do Sul, cadastradas no Programa Mais Educação. Mediante as temáticas trabalhadas em cada módulo buscou-se analisar as concepções presentes na proposta do Programa Mais Educação e aquelas presentes nas ações desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos com práticas de educação integral. Além disso, foi estimulado o planejamento de ações educativas que colaborassem com o desenvolvimento da educação integral no cotidiano das escolas, a partir de seus Projetos Político Pedagógico (PPP). A valorização das experiências dos cursistas contribuíram para a reflexão e para o fortalecimento de novas ações a fim de ressignificar os tempos e espaços de aprendizagem na escola com práticas pedagógicas desenvolvidas a partir da concepção da educação integral.

Ao dar atenção à formação dos trabalhadores em educação por intermédio do Curso de Aperfeiçoamento Docência na Escola de Tempo Integral procura-se valorizar o que foi criado e construído pelos educadores cursistas em cada escola, sobretudo, com a participação dos educandos e das comunidades, pois são reconhecidas como

participes do processo de aprendizagem na perspectiva de que o acesso à educação pública é permanente.

3 | A CONSTRUÇÃO INTEGRADA DOS MÓDULOS E SEUS RESULTADOS

A educação integral é um processo de aprendizagem colaborativa, em que todos são aprendizes e educadores (Figura 1). Nesse sentido, o processo de construção e de elaboração dos planos de aula sobre essa temática foi sendo reformulado ao longo do desenvolvimento dos módulos durante o curso. Levou-se em conta as experiências e conhecimentos adquiridos e compartilhados pelos educadores cursistas, em um processo múltiplo de construção, reconstrução e troca de aprendizados.

Assim, todas as iniciativas e experiências relatadas foram valorizadas e engajadas nos módulos subsequentes, construindo-se uma rede de saberes e práticas educativas e pedagógicas.

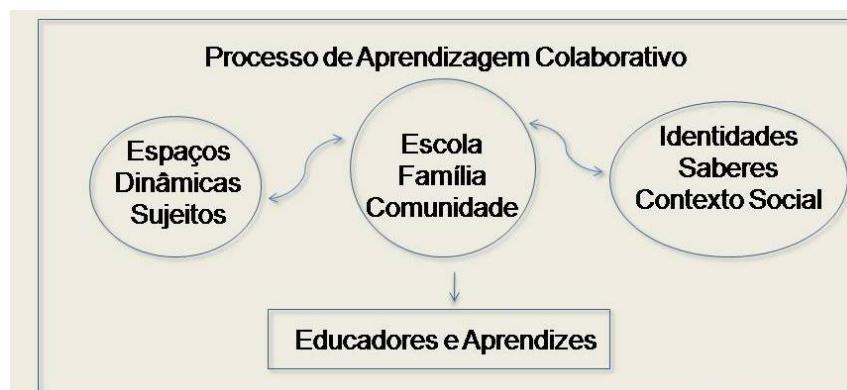


Figura 1: Processo de Aprendizagem Colaborativo

Fonte: Alves; Freitas (2016)

O Curso de Aperfeiçoamento Docência na Escola em Tempo Integral, na modalidade semipresencial, foi constituído por seis módulos, com aulas presenciais e a distância, por meio da Plataforma Moodle, em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

O desenvolvimento dos módulos denominados: Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil; Educação Integral e Integrada; A Escola e a Cidade; e Educação Integral como Arranjo Educativo Local, a partir do amplo diálogo entre educadores cursistas, possibilitou o alargamento de atividades integradoras, pois o desenvolvimento do conceito de educação integral, desde os marcos legais e do histórico, contribuiu para pensar a proposta de educação integral como política pública atual das escolas brasileiras.

Ao mesmo tempo, instigou-se a refletir sobre a transformação do currículo escolar, como processo educativo, sustentado na tarefa de continuidade, dinâmicas de um

novo espaço escolar, novo tempo, na certeza de que a educação é um processo, uma prática educativa vinculada à própria vida.

Nesse sentido, destacou-se a necessidade de um olhar atento ao PPP da escola como um plano a ser requalificado com metas a serem seguidas, na ampliação do tempo do estudante na escola, na valorização de experiências dentro e fora da escola. Para este estudo, a sustentação teórico-metodológica teve como base os Cadernos do Mais Educação, cujos textos de referência estão disponíveis no portal do MEC, e foram utilizados não como um modelo a ser seguido, mas no sentido de provocar reflexões e de dialogar com o currículo e com os conteúdos. Ao mesmo tempo, esses estudos sugerem caminhos para elaboração de uma proposta pedagógica, a partir do diálogo entre o setor acadêmico e o saber da comunidade.

A perspectiva da educação integral é romper com uma escola homogênea, sistematizada, e ao mesmo tempo provocar os educadores a elaborarem uma proposta pedagógica emancipatória, integrada ao local. Por isso, a necessidade de explorar os diferentes espaços da cidade como território local educativo. Para isso, é preciso conhecer a cidade, percebê-la como uma cidade educadora e, por meio da intersectorialidade, fortalecer as parcerias, refletir e discutir os arranjos educativos locais na construção de novas experiências e desafios que fortaleçam as práticas de uma formação integral.

Nessa perspectiva, pensando-se um educador cursista, que normalmente contempla uma carga horária elevada em seu dia a dia, procurou-se primar por atividades que realmente fossem prazerosas, aproximando teoria e prática docente, que pudessem ser adaptadas à realidade das escolas.

Desse modo, as aulas presenciais foram norteadas por atividades em grupos que ora contemplavam os educadores de uma mesma escola e ora educadores de escolas distintas. Nas atividades propostas, procurou-se valorizar as ações que já vinham sendo desenvolvidas nas escolas pelos educadores, o que propiciou relatos compartilhados, integrando os diferentes grupos em uma perspectiva emancipatória.

O Módulo I, *Introdução ao Ambiente Moodle*, teve como objetivo conhecer os cursistas e apresentar os instrumentos necessários para o desenvolvimento das aulas a distância na plataforma virtual. Os cursistas puderam enviar mensagens aos colegas de turma para se apresentarem e fazer uma síntese da sua trajetória profissional. Ao mesmo tempo, a aula presencial propiciou àqueles que desconheciam a plataforma virtual, uma melhor definição e utilização das ferramentas virtuais disponíveis.

O Módulo II, *Desenvolvimento da Educação Integral no Brasil: Histórico e Marcos Legais*, teve como objetivo compreender o processo histórico de desenvolvimento da educação integral no Brasil, seus marcos legais e políticas públicas para a educação integral. Visou proporcionar o conhecimento da legislação de que trata a educação integral no Brasil, ampliando as discussões e reflexões sobre as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas nas escolas.

O Módulo III, *Escola Integral e Integrada: conceitos, definições, novos saberes e*

possíveis ações, teve como meta discutir sobre as concepções acerca da educação integral e também discutir sobre as dimensões que a caracterizam. Ao mesmo tempo, proporcionou uma reflexão sobre as novas metodologias e práticas educativas, instigando reflexões sobre os desafios enfrentados pelos educadores das diferentes escolas da rede pública de ensino e incentivando a formulação de objetivos para futuras ações de educação integral.

A atividade realizada possibilitou conhecer e compreender a realidade das escolas envolvidas, apesar de muitas não possuírem um currículo integral e de não terem recursos e espaço adequados, realizam trabalhos na perspectiva da educação integral, desenvolvendo ações que validam e valorizam a construção cidadã do educando.

A principal sugestão apresentada foi a necessidade de formação continuada de todos os profissionais envolvidos com o Programa Mais Educação, desde o monitor até os gestores educacionais. Sem dúvida, ressaltou-se a necessidade de mais investimento financeiro em benefício das escolas para a ampliação da estrutura física na melhoria dos espaços educativos para realização de atividades práticas de aprendizagens.

Percebeu-se que os principais anseios, não estão no entendimento de conceitos, muito menos na realização de práticas educativas, mas sim, na forma de divulgar as experiências e as práticas realizadas nas escolas.

Dessa forma, construiu-se a última atividade do módulo, que consistiu em traçar os objetivos de práticas já realizadas pelos educadores cursistas em suas escolas.

Observou-se que a maior parte das escolas prima por estratégias e ações que valorizam o local, a comunidade e o município. Como exemplo, as escolas rurais incentivam o cultivo de hortas comunitárias e projetos ambientais. Cumpre salientar, que os parceiros da escola, na maioria das vezes, são pessoas da própria comunidade, e, em algumas comunidades, as empresas privadas locais. Salienta-se a luta diária dos educadores para que os projetos e ações educativas tenham continuidade, mesmo com pouco espaço e recursos.

O Módulo IV, *Escola e a Cidade: políticas públicas e pedagógicas*, teve como objetivo compreender as articulações entre educação e cidade, com base na escola e seu entorno, e o papel das políticas públicas e pedagógicas na construção de uma educação integral com base na concepção de cidade educadora. Assim, os educadores puderam refletir e construir um plano de trabalho que contemplou algum espaço público da sua cidade como potencialidade educativa a ser desenvolvida na prática da educação integral.

O Módulo V, *Educação Integral como Arranjo Educativo Local* (Projeto Político Pedagógico), teve como objetivo principal entender a educação integral, e refletindo sobre ela como um arranjo educativo local que deve ser construído e discutido por meio da requalificação do PPP da escola comunidade, que é o objeto desencadeador de uma comunidade educadora.

Percebeu-se que os educadores cursistas realizavam inúmeras estratégias de educação integral, no entanto essas ações não eram compartilhadas e divulgadas. Assim, na perspectiva de refletir sobre os arranjos educativos locais na perspectiva da requalificação do PPP, o módulo se consolidou na construção de um relato de experiência sobre educação integral.

Os textos construídos a partir dos relatos e das outras atividades produzidas nos módulos do Curso se constituiu na síntese dos trabalhos realizados pelos cursistas durante todo curso.

O resultado dos relatos foi surpreendente, pois se pode identificar a gama de atividades e práticas pedagógicas que estão sendo realizadas no espaço escolar em consonância com parcerias locais, para além dos muros da escola. Trabalho esse que muitas vezes não é divulgado, mas que deve ser valorizado e compartilhado para outras comunidades e ambientes escolares, com vistas à ampliação de práticas educativas possíveis de serem realizadas, visando uma formação integral, cidadã de qualidade para a maioria.

O Módulo VI, *Educação Financeira e Fiscal*, teve como objetivo buscar a compreensão das concepções de empreendedorismo e gestão financeira, a fim de propor práticas educativas que favoreçam desenvolver habilidade e competências que contemplem perceber a função social dos tributos.

O material de trabalho pedagógico do Curso de Aperfeiçoamento, na modalidade de Educação a Distância, Semipresencial foi produzido pelas professoras pesquisadoras a partir do estudo da bibliografia de referência e de material didático. Assim, cada módulo possui material independente disponibilizados na Plataforma Moodle.

4 | PERFIL DOS CURSISTAS

O Curso iniciou com 169 cursistas inscritos, todos tinham curso superior completo, licenciatura; desse total, 3 possuem Curso de Mestrado; 58 possuem Curso de Especialização. Em relação à rede de ensino, 84 inscritos atuam na rede municipal de ensino e 80 na rede estadual. A maioria dos cursistas está exercendo a docência.

Além desses, 33 professores estão exercendo cargos administrativos; 13 exercem função em coordenação pedagógica; 11 atuam como diretores de escola; e 9 atuam como vice-diretores.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de educadores em educação integral pode ser entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado depois da formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Ela não se restringe somente a cursos

de atualização, mas deve ser encarada como um processo construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua, por meio de estudos, pesquisa, reflexão e ação sobre a prática.

De acordo com o Centro de Referência em Educação Integral, a educação integral se refere a uma concepção, a uma nova proposta educacional, que expande a compreensão de educação para além dos conteúdos compartimentados do currículo acadêmico. Dessa forma, implica um novo paradigma educacional, no qual os papéis da escola, dos conhecimentos escolares e, conseqüentemente, dos profissionais da educação precisam ser repensados.

Nesse novo cenário, todos os sujeitos envolvidos nas relações educativas se tornam educadores. Assim, nos contextos da educação integral é necessário que todos os trabalhadores da educação – gestores, professores, coordenadores pedagógicos, monitores, educadores comunitários, funcionários – tenham a oportunidade de vivenciar processos de formação continuada, a fim de que possam refletir sobre suas concepções e ideias acerca da educação, possibilitando as mudanças necessárias à implementação de propostas que realmente se preocupem com o desenvolvimento integral dos sujeitos. Entre as diversas mudanças, que incluem a diversificação do currículo, a incorporação de novos agentes educativos e a ampliação e qualificação do tempo escolar, destaca-se a utilização do território como espaço de aprendizagem.

Conhecer o lugar em que vivem é fundamental para que os sujeitos entendam suas próprias histórias e possam entender a construção das identidades.

A experiência, a partir da oferta do Curso de Aperfeiçoamento Docência na Escola em Tempo Integral, no Centro de Educação, despertou interesse de um grupo de professores da rede pública estadual em dar continuidade ao estudo nessa área do conhecimento. Assim, com a intermediação do Centro de Educação, da UFSM, foram iniciadas as tratativas com o MEC para que, futuramente, seja ofertado Curso de Especialização, com ênfase nos estudos acerca da educação integral e integrada ao território.

REFERENCIAS

ALVES, Heliana de Moraes; FREITAS, Neida Maria Camponogara de. **Processo de Aprendizagem Colaborativo**. 2016. 1 Figura.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. [2014]. **Trilhas Educativas**. Disponível em: <http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/05/Trilhas-Educativas_Cidade-Escola-Aprendiz.pdf> Disponível em: 25 fev. 2015.

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF: MEC/Secad, 2009a. (Série Mais Educação).

_____. **Gestão Intersetorial no território**. Brasília, DF: MEC/Secad, 2009b. (Série Mais Educação).

_____. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação**

integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília, DF: MEC/Secad, 2009c. (Série Mais Educação).

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira.** Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo. Relatório de Pesquisa. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=8199&Itemid=>. Acesso em: 20 maio 2012.

_____. Resolução CD/FNDE n. 24, de 16 de agosto de 2010. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e pagas pelo FNDE. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=7044&Itemid=>. Acesso em: 29 ago. 2016.

_____. L. Ministério da Educação. **Caderno Territórios Educativos para a Educação Integral.** Organização de Jaqueline Moll. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014. (Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação).

_____. Resolução n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, MEC/CNE/CP, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8–12.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Conceito de Educação Integral.** 2016. Disponível em: <<http://www.educacaointegral.org.br/conceito/>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz e NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. **Educação integral e integrada.** Módulo I. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

_____. **Educação integral e integrada.** Módulo II. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

_____. **Educação integral e integrada.** Módulo III. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

CUIDAR E EDUCAR: UM ESTUDO SOBRE A CAPACITAÇÃO DE CUIDADORES EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

Bianca Cristina dos Santos

Universidade Estadual de Maringá – Programa de Pós-Graduação em Educação
Maringá – PR

KEYWORDS: education. Care. Host.

1 | INTRODUÇÃO

RESUMO: O presente trabalho é resultado das observações e medidas tomadas em relação à qualidade e normatização dos cuidados com as crianças em situação de acolhimento institucional em um município de médio porte do Norte do Paraná. Com o objetivo de nortear possíveis ações em relação aos mesmos problemas enfrentados por outras instituições, o texto discorre sobre uma das tentativas para melhorar o atendimento à criança acolhida: a capacitação dos cuidadores.

250 palavras – simples

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Cuidado. Acolhimento.

ABSTRACT: The present work is the result of observations and measures taken in relation to quality and standardization of care for children in a situation of institutional reception in a medium-sized city of northern Paraná. With the objective of guiding possible actions in relation to the same problems faced by other institutions, the text discusses one of the attempts to improve care for the child welcomed: the training of caregivers.

Cuidar de uma criança é tarefa complexa, para qual há a necessidade de preparação e orientação, pois o cuidado compreende toda a extensão da criança: seu desenvolvimento psicomotor, emocional, social, suas necessidades nutricionais, de sono, de afeto, atenção, saúde e claro, suas habilidades particulares para que seu crescimento se dê de maneira satisfatória e saudável.

Não existe um curso profissionalizante para assumir a função de pai e mãe, mas, quando a criança precisa sair da presença destes e ficar sob a guarda de outro representante legal, a função que antes estava sendo exercida pela família, agora precisa ser institucionalizada seguindo a legislação vigente, as normativas e orientações técnicas.

Para ser cuidador, assim como para ser pai e mãe, não existem muitas exigências acadêmicas, é claro que aquelas pessoas com cursos voltados para áreas como Pedagogia, Psicologia ou Enfermagem terão preferência na escolha para assumir o cargo, mas, os planos de carreira e salários não as atraem. Quem costuma ocupar tais posições, são mulheres,

com pouca escolaridade, mas, com disponibilidade amar, cuidar e educar, geralmente, tal como foram educadas.

Porém, de acordo com o diagnóstico organizacional da instituição, percebeu-se a necessidade de capacitar os funcionários atrelados ao serviço a fim de melhorar a funcionalidade e desempenho de competências e habilidades no trabalho com as crianças.

Em razão disso a aplicação de um curso para estes profissionais tornou-se necessária e fundamental, já que, ao buscar capacitar com conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para os cuidados de crianças nas várias fases do desenvolvimento infantil, o resultado não será apenas a qualificação profissional daqueles que já atuam, mas o bem estar geral das crianças que estão sendo cuidadas por estes.

2 | SOBRE O ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

A criança e o conceito de infância, tal como conhecemos hoje, foi, por muito tempo, bem diferente... Durante a Idade Média, por exemplo, a vida era relativamente igual para todas as idades, aos sete anos de idade, uma pessoa, já não mais considerada criança, podia começar a aprender um ofício e trabalhar.

De acordo com Ariès (1973), antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, não havia divisão territorial ou de atividades em função da idade dos indivíduos.

Com a ausência de costumes higiênicos, cuidados específicos em relação à saúde, por exemplo, muitas crianças morriam ou, por conta de algumas exigências da Igreja Católica como as reformas paroquiais e, principalmente, a doutrina da moral familiar, outras tantas eram abandonadas.

De acordo com Medeiros e Martins (2018), historicamente, existiram várias instituições no Brasil que assumiram a função de cuidar e manter crianças e adolescentes que não tinham família ou não puderam permanecer, por diversos motivos, com seus responsáveis.

Segundo Marcílio (2010), as primeiras histórias sobre crianças abandonadas no Brasil estão relacionadas à Roda dos Expostos. Buscando garantir o anonimato do expositor, o batismo da criança e também evitar que estas fossem deixadas em “qualquer lugar”, a instituição da Roda foi uma medida encontrada para manter a ordem social e econômica, já que, as crianças abandonadas podiam ferir a imagem da família pois, muitas vezes, eram frutos do concubinato. Sem o cuidado dos pais biológicos, passavam a serem vistas como “filhos do Estado” e, por isso mesmo deveriam servir a ele, como mão de obra barata.

Diferente de algumas histórias romantizadas, a ideia de cuidar dos menores não teve muito a ver com amor materno, mas, preservação da vida daqueles que viriam a trabalhar para manter a ordem social, pois, qualquer perda humana seria também uma

perda para o Estado. Assim, começamos a cuidar das nossas crianças, dando-lhes instrução para o trabalho e cuidados básicos para preservar a saúde.

Durante séculos no Brasil não houve uma política social específica de atendimento às crianças abandonadas, isso quer dizer que, por muito tempo, as obras assistenciais ficaram nas mãos de entidades religiosas.

Em relação aos avanços na organização dos abrigos e instituições de acolhimento no Brasil, vale lembrar das Casas dos Muchachos, considerada a primeira medida de afastamento da criança de seu convívio social e familiar, criada pelos jesuítas com o principal objetivo de recolher órfãos e crianças indígenas para educá-los dentro dos preceitos da Igreja Católica.

Instalada em 1543, na cidade de São Paulo, a Santa Casa de Misericórdia, adotando o sistema da Roda dos Expostos, foi organizada como alternativa de atendimento à infância no Brasil.

Em 1775, de acordo com Couto e Melo (1998), foi instaurada a ideia dos Juízes de Órfãos, que seriam os responsáveis pelos encaminhamentos e atendimento das crianças pobres, fossem elas filhas de carentes, órfãos ou abandonadas.

Em 1927, segundo os mesmos autores, o Código Mello Matos foi o primeiro Código de Menores no Brasil e na América Latina, estabelecendo o dever do Estado em implantar políticas de atendimento aos menores, direcionando-se aos marginalizados. De acordo com Passeti (2002), aqueles que não se adequassem aos padrões estabelecidos, eram taxados de vadios e considerados desajustados da ordem vigente, sendo então, alvos do poder judiciário.

Criado em 1941, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), segundo Earp (1998), foi uma das tentativas de estabelecer uma política de instituições oficiais, passando a receber um grande número de crianças e adolescentes das classes populares, e a razão pelo aumento da demanda nessa época não foi outra senão a opção pela internação pelo risco de virem a cometer atos infracionais.

Com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, ficou então determinado que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Outros documentos também foram importantes para as determinações quanto ao cuidado da criança em situação de acolhimento institucional, como a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente em 1989; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990; a Lei Orgânica da Assistência Social em 1993; a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1996; o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual e o Plano nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil em 2000.

De acordo com o ECA, a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais à pessoa sem prejuízo da proteção integral. No geral, o Estatuto também elenca em seus capítulos, cinco direitos fundamentais, como o direito à vida e à saúde, nos artigos de nº 7 à 14; o direito à liberdade, respeito e dignidade, nos artigos de nº 15 à 18; o direito à convivência familiar e comunitária, nos artigos de nº 19 à 52; o direito à educação, cultura, esporte e lazer, nos artigos de nº 53 à 59 e o direito à profissionalização e proteção no trabalho, nos artigos de nº 60 à 69.

Vale elencar algumas das principais diferenças entre as abordagens no Código de Menores e o ECA, dentre elas:

CÓDIGO DE MENORES	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
Situação irregular	Proteção integral
Filantrópico	Política Pública
Assistencialista	Direito Subjetivo
Judiciário	Município
Centralizador	Participativo
Estatal	Cogestão sociedade civil
Piramidal hierárquica	Rede
Monocrática	Democrática
Menor	Criança/ adolescente
Objeto da Lei	Sujeito de direitos
Estado	Família, sociedade e Estado
Adulto	Pessoa em desenvolvimento
Crime	Ato infracional
Defesa da sociedade	Defesa e proteção do sujeito

A partir dos estudos realizados, pode-se afirmar que mudanças positivas aconteceram no país no que diz respeito ao cuidado e acolhimento institucional. Com abordagens cada vez mais humanizadas, cresce o respeito à criança como pessoa de direitos, com crenças e sentimentos que precisam ser levados em consideração.

Quando uma criança chega a uma instituição de acolhimento, entende-se que ela já passou por algumas situações que a privaram da convivência com sua família de origem, tal medida só costuma ser tomada em último caso, por isso, pode-se dizer que os cuidadores institucionais receberão uma criança já fragilizada por outras tantas situações.

3 | SOBRE O CUIDADOR INFANTIL

É importante pensar também que a formação social de um indivíduo parte de fragmentos da formação de outros que estão presentes em seu convívio. Enquanto, por meio de um processo de trocas de experiências, um contribui para o desenvolvimento do outro, fazendo, dessa maneira, com que se consolide o processo de construção de

cada membro da sociedade e a consolidação das características sociais dos grupos.

Desta maneira, pode-se dizer que somos parte da nossa comunidade social, econômica e cultural ao passo que convivemos, trocamos experiências, gostos e costumes... Logo, tal como a ideia de Bourdieu (2014), o indivíduo que pertence às classes favorecidas, recebe orientações em seu meio familiar e social sobre como agir, falar, se portar e, por intermédio da convivência, adquire os *habitus* socialmente valorizados. Em sua teoria, Bourdieu leva em consideração o fato de que cada indivíduo é submetido a um processo diferente de construção das relações de aprendizagem, que influencia em sua percepção do mundo e na maneira de agir, formando-o, assim, como ser social.

Neste processo, a convivência com a família, por exemplo, é extremamente importante. Para Dessen e Polônia (2007), a família, um dos primeiros ambientes de socialização, atuando como mediadora entre o homem e a cultura, “[...] é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva” (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 23). Com isso, vale refletir sobre o que as crianças em situação de acolhimento estão aprendendo? Com que tipo de pessoas, grupos sociais, econômicos e culturais estão convivendo e como isso interfere na construção de seus gostos, crenças, costumes e comportamento?

Uma criança que presenciou o uso de drogas ou álcool em casa, que viu os pais brigarem por isso, gritando, ofendendo verbalmente ou, até mesmo, fisicamente um ao outro, pode acabar entendendo que, um ambiente com gritos e ofensas é naturalmente aceitável e, ao chegar à instituição de acolhimento, pode estranhar que as pessoas não façam isso, mas, mesmo assim, continua fazendo por que é essa a referência que tem de uma casa.

Infelizmente, não existe nenhuma fórmula mágica que fará com que ela entenda que precisa mudar sua maneira de conviver socialmente, isso, na verdade, tende a acontecer lentamente, a cada conversa sincera, cada demonstração de carinho, cada punição com sentido e cada exemplo que ela receberá.

Qualificar a pessoa que irá lidar com esta criança é essencial, tanto para seu comportamento na instituição quanto para a vida, pois, lá ela pode ficar apenas alguns dias ou, até anos... E, tal época não pode ser perdida ou esquecida, mas, deve ser acompanhada tal como acontece com outras crianças em suas famílias de origem.

Por isso, buscando capacitar os profissionais que atuam no acolhimento institucional nas mais diferentes áreas que abrangem os cuidados infantis, dando condições de melhoria no desenvolvimento de suas atividades diárias, foi organizado o 1º Curso de Capacitação de Cuidador Infantil com Enfoque em Instituição de Acolhimento.

4 | SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO

O curso foi proposto pela equipe técnica da instituição: Assistente Social, Psicóloga e Coordenador e, para a organização curricular, uma pedagoga convidada.

Pensando em proporcionar aos cuidadores os conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil nas mais diversas especialidades, se fez necessário abordar conteúdos referentes à manutenção das condições de higiene; primeiros socorros e prevenção de acidentes; práticas de atividades lúdicas; o papel social e as funções do cuidador institucional; conhecimentos sobre a legislação vigente a respeito das Instituições de Acolhimento e os direitos e deveres trabalhistas da classe. Para isso, os conteúdos foram organizados por módulos, tal como a seguir:

4.1 Módulo 1 – O cuidador Infantil

- Descrição do ato de cuidar / cuidador infantil em serviços de acolhimento;
- Papel do cuidador infantil na mediação do desenvolvimento infantil de 0 a 12 anos;
- A postura ética do cuidador infantil;
- Apresentação pessoal e comportamental no trabalho;
- O cuidador como agente de transformação no processo de acolhimento;
- O controle do tempo entre atividades lúdicas e atividades eletrônicas “virtuais”.

4.2 Módulo 2 – O Universo Infantil

- Fases de desenvolvimento infantil: desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e psicossocial e estímulos adequados a cada idade;
- O primeiro ano da criança: características do recém-nascido, alimentação apropriada, cuidados com a dentição, necessidades fisiológicas do bebê, sono e repouso, o processo de caminhar e dicas de segurança no cuidado com o bebê e dicas de estímulos para o desenvolvimento para o bebê;
- Da primeira infância à idade pré-escolar: desenvolvimento da fala, controle dos esfíncteres e a retirada da fralda (idade recomendada) e sexualidade infantil;
- A importância do Lúdico para o desenvolvimento da criança.

4.3 Módulo 3 – A saúde da criança

- Alimentação saudável: os problemas da obesidade e desnutrição infantil;
- Prevenção de acidentes na infância;
- Saúde da criança com deficiência;

- Higiene do Bebê, passo a passo do banho, troca de fraldas e prevenção de assaduras, o curativo do coto umbilical, cortando a unha do Bebê;
- Cuidados com o ambiente, ordem, regras de limpeza nos espaços (priorizando higienização dos lavabos e banheiros na rotina diária);
- Administrando medicação conforme a prescrição médica medicação oral e inalação;
- Verificando a temperatura do bebe e da criança;
- Lavagens das mãos em quais momentos;
- Cuidados diários dos utensílios do bebe e das crianças;
- Promoção da saúde e prevenção de doenças;
- Emergências em domicílio e noções de primeiros socorros (febre, diarreia e vômito desidratação, doenças respiratórias);
- Maus tratos e violência doméstica (aspectos físicos e psicológicos).

4.4 Módulo 4 – Legislação

- Estatuto da criança e do adolescente;
- Legislação trabalhista para o cuidador infantil;
- Normas de funcionamento dos abrigos institucionais;
- Projetos em andamento no Lar Sagrada Família;
- Regimento interno;
- Estatuto da Instituição;

5 | SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO CURSO

Sabendo que tantos assuntos não poderiam ser abordados com eficácia por apenas um profissional, especialistas de diversas áreas foram convidados e se disponibilizaram voluntariamente tanto para ministrar aulas, quanto para preparar um texto didático para a confecção de apostilas. Dentre eles, a Juíza e o Promotor de Justiça da Vara de Família, Infância e Juventude, os Conselheiros Tutelares da cidade, Pedagoga, Psicóloga, Nutricionista, Enfermeira e Educador Físico.

Inicialmente, a proposta era que o curso fosse ofertado apenas para os cuidadores, mas, percebendo a procura por cursos desta área na comunidade, foram convidados os estudantes dos cursos de Magistério, Pedagogia, Letras, Psicologia e Assistência Social.

Com uma carga horária de 30h, as aulas aconteceram aos sábados, das 13h às 19h. O módulo 1, no primeiro sábado, ficou à cargo da Pedagoga; o módulo 2, no segundo sábado ficou à cargo da Psicóloga e Educador Físico; o módulo 3, no terceiro sábado, com a Nutricionista e Enfermeira, já o módulo 4, oferecido no último dia, com

a Juíza, Promotor e Conselheiros Tutelares.

Considerando o fato de que os diferentes métodos pedagógicos e as práticas de ensino colaboram dentro do processo educacional, transformando a condição do sujeito e propondo situações de ensino e aprendizagem que sejam mais eficazes nos alcances dos objetivos específicos, definindo assim, as experiências que o cuidador precisa para aprender e imprimir sentido à sua formação, exercitando habilidades e capacidades em sua função, sugeriu-se que a metodologia de ensino perpassasse por técnicas educacionais que promovessem discussões científicas acerca do conteúdo proposto, o qual fundamentaria o conhecimento a ser adquirido, tais como: aula expositiva dialogada; estudo de caso e soluções de problemas; círculos de estudo e dinâmicas em grupo, buscando assimilar o cotidiano dos cuidadores.

6 | SOBRE A AVALIAÇÃO

A avaliação é parte do processo de ensino e aprendizagem e não poderia deixar de estar presente no curso, por isso, a mesma aconteceu de forma contínua, cumulativa e evolutiva em direção aos objetivos propostos em consonância com a LDB nº 9.9394/96 e enfocando os critérios de avaliação norteados pela portaria nº 120/2009, ocorrendo por meio de observação sistemática dos educandos nos aspectos cognitivo e afetivo; observação do processo de formação como pontualidade, responsabilidade, interesse, organização, relacionamento pessoal e participação nas aulas, além das análises das produções individuais e coletivas.

Por se tratar de um curso com certificação, se fez necessário o controle normativo das notas e presenças. Em relação às notas, as mesmas foram lançadas de 0 (zero) a 10 (dez), sendo o aproveitamento mínimo de 6. Em relação às presenças, de acordo com a Resolução CD/FNDE nº 4 de março de 2012, os educandos precisariam obter 75% de frequência mínima.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de dar educação às crianças passa a ser construída por meio dos posicionamentos de moralistas, educadores e, principalmente, com a organização da família nuclear.

Ensinar a não roubar, não responder com rispidez, respeitar os mais velhos... Ensinamos isso para conviver bem socialmente, para dar princípios e formar caráter. O que aconteceria se não ensinássemos isso? Porém, o que vale considerar é: ensinar tais comportamentos tem relação com o ato de cuidar?

Pode-se chegar a uma discussão sobre as possíveis diferenças entre as duas propostas, pensando nas creches e nas escolas. Vale lembrar que por muito tempo, a coordenação das creches ficou sob as políticas de serviço social. Dar banho, alimento, tempo para dormir e brincar enquanto os pais trabalhavam... Já nas escolas, a rotina

muda em relação à utilização do tempo, pois ensinar a ler, escrever e contar demanda mais atenção, organização de espaço, de série e separação por desenvolvimento de capacidades. Mas, por que dividir, drasticamente, os objetivos de duas instituições tão importantes para o crescimento e amadurecimento?

Um cuidador pode, e deve educar, mesmo que o ato de cuidar esteja, muitas vezes, dissociado ao de educar. Trocar uma fralda é um ato de cuidado, mas, enquanto troca-se uma criança, o cuidador pode conversar com ela, explicar o que está fazendo, falar da importância de trocar uma fralda suja por outra limpa ou, simplesmente, puxar qualquer outro assunto, olhar em seus olhos, fazer diferentes expressões faciais...

Alguns meses após a realização do curso, pode-se afirmar que a proposta atendeu às necessidades elencadas. Os cuidadores passaram a observar e compreender melhor as ações das crianças, com base nos conhecimentos adquiridos sobre as fases do desenvolvimento infantil, passaram a brincar e conversar mais, a convivência melhorou, trazendo mais confiança para todos. Com isso, pode-se dizer que um cuidador deve ser, também, um educador e, por isso mesmo, deve educar-se sempre!

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF.

COUTO, I. A. P.; MELO, V. G. Reconstruindo a história do atendimento à infância no Brasil. In: BAZÍLIO, L. C.; EARP, M. de L. S.; NORONHA, P. A. **Infância tutelada e educação**: história, política e legislação. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. p. 20-38.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C.. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

MEDEIROS, B. C. D.; MARTINS, J. B. **O estabelecimento de vínculos entre cuidadores e crianças no contexto das instituições de acolhimento**: Um estudo teórico. *Psicol. Cienc. Prof.* v. 38, n. 1, Brasília, Jan./ Mar. 2018.

EARP, M. de L. S.; NORONHA, P. A. **Infância tutelada e educação**: história, política e legislação. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. p. 20-38.

MARCÍLIO, M. L. A criança abandonada na história de Portugal e do Brasil. In: VENANCIO, R. P. (Org.). **Uma história social do abandono de crianças de Portugal ao Brasil**: séculos XVIII-XX. São Paulo: Alameda/PUCMinas, 2010, p. 13-37.

PASSETTI, E. Heteropias anarquistas. **Verve**, São Paulo, p. 141-173, 2002.

ME FORMANDO PROFESSORA: MAGISTÉRIO, PEDAGOGIA E O PIBID

Pamela Fonseca Costa

Instituto de Ciências Humanas do Pontal –
Universidade Federal de Uberlândia
Ituiutaba – MG.

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo mostrar a trajetória percorrida até aqui na minha formação inicial para a docência. Inicialmente com a formação no Curso Normal de Nível Médio com habilitação para o magistério para atuar na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e depois com o ingresso no curso Superior na Universidade Federal de Uberlândia no Instituto de Ciências Humanas do Pontal. Nesse percurso relato também minha experiência no PIBID por meio do qual fui inserida numa escola pública de Educação Infantil onde pude vivenciar inúmeras experiências com oportunidades de relacionar teoria e prática, com intenção de conhecer uma verdadeira práxis, aquela que almejamos adotar em nossa prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professor, Magistério, Pedagogia, Pibid.

ABSTRACT: The present work aims to show the trajectory traced so far in my formation for teaching. Initially with the training in the Normal Course of Medium Level with qualification to act in the education of children and in the initial years

of Fundamental and later with the entrance in the Superior course in the Federal University of Uberlândia in the Institute of Human Sciences of Pontal. In this course I also report on my experience in PIBID through which I was inserted in a public school of Early Childhood Education where I was able to experience experiences with an opportunity to relate theory and practice, with the intention of knowing a true praxis, the one we aim to adopt in our pedagogical practice.

KEYWORDS: Teacher training, Teaching, Pedagogy, PIBID.

1 | CONTEXTO DO RELATO

No passado, certos professores estavam apenas um pouco à frente de seus alunos, sendo a diferença de conhecimento muito pequena. Isso os tornava totalmente incapazes de desenvolver estratégias a longo prazo, viviam o dia-adia, seguindo os trilhos do programa e dos manuais. (PERRENOUD, p. 47, 2000).

Início este relato com a afirmação acima, por meio da qual pode-se perceber como as necessidades e exigências da profissão docente vem-se modificando ao longo do tempo e como é necessário concentrar atenção e esforços na formação dos professores para que exista um trabalho onde esse profissional tenha a consciência e clareza sobre o produto

de seu trabalho, suas influências e a verdadeira responsabilidade e importância, pois, segundo o autor:

As atividades de aprendizagens são, em princípio, apenas meios a serviço de finalidades que autorizariam outras trajetórias. Nessa perspectiva, são supostamente escolhidas em função de uma “teoria” – científica ou ingênua, pessoal ou partilhada daquilo que faz com que se aprenda melhor e portanto, progrida na formação. (PERRENOUD, p. 48, 2000).

Logo, compreende-se que o docente deve possuir o conhecimento de como e onde mobilizar saberes e práticas para selecionar os conteúdos, os procedimentos e as técnicas para ensinar e realizar situações adequadas para uma boa construção de conhecimento com os alunos e uma boa gestão de sala de aula e não se guiar por tradições ou por imitações de recursos de ensino que não foram pensadas e ou planejadas racionalmente para tais fins. Com a compreensão sobre a necessidade de uma formação de professores de boa qualidade, neste texto apresento o relato da minha trajetória na formação inicial para a docência, mostrando os contrastes de formações ambíguas em cursos de diferentes níveis, mas com enfoque na formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 2011 iniciei o curso Normal de nível Médio com habilitação em Magistério para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual eu cursei na minha adolescência entre os 15 e 18 anos em uma escola da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Foi neste curso que iniciei minhas experiências na docência e decidi não fazer o curso de Pedagogia e mesmo assim, por falta de opção, ingressei no nível superior em Pedagogia no Instituto de Ciências Humanas do Pontal na Universidade Federal de Uberlândia, situada no Estado de Minas Gerais, dois anos após ter terminado o magistério e obtive uma imensa e ótima surpresa sobre o curso de Pedagogia, ampliando os meus conhecimentos sobre o que realmente é a profissão docente e descobrindo sobre as outras áreas de atuação de um Pedagogo. Dois meses após ter iniciado o ensino superior, ingressei no PIBID, programa que tem por objetivo incentivar a formação docente na Educação Básica, no qual me iniciou em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Ituiutaba e me trouxe inúmeras experiências, saberes e perspectivas sobre o curso de Pedagogia, sobre a docência e sobre a Educação em contexto geral. As experiências foram realizadas em uma escola da rede pública de ensino localizada na cidade de Itaguaí – RJ, na ICHPON-UFU em Ituiutaba – MG e na escola Prefeito Camilo Chaves Junior de Educação Infantil também localizada na cidade de Ituiutaba – MG e a participante é a autora do presente trabalho.

2 | MAGISTÉRIO, PEDAGOGIA E O PIBID

No ano de 2011 ingressei no magistério e o fiz concomitante com o Ensino Médio. Inicialmente gostei do curso, mas conforme foi desenrolando-se, fiquei bem

desanimada com a carreira docente pelo seguinte motivo: o curso era extremamente tecnicista. Estudávamos poucas teorias e muita prática, não somente as práticas com sala de aula (tínhamos muitas horas de estágios para cumprir), mas quando me refiro à prática, refiro-me à “fazer florzinhas” como o dito popular de pessoas que trabalham com a Educação Infantil. O curso concentrava-se em desenvolver práticas manuais com E.V.A, T.N.T e muitos outros materiais de artesanatos, tudo para aprendermos a como enfeitar as salas de aulas (isso mesmo, aprendemos que o enfeite de sala de aula deve ser produzido pelo professor e não em coletividade com a turma para que haja sentido para os educandos) e desenvolver recursos didáticos para os futuros alunos. Recordo-me que nas aulas de Didática estudávamos textos de como cuidar dos alunos e como fazer a gestão da sala de aula. Em Alfabetização aprendemos a como alfabetizar com metodologias muito voltadas para a tendência tradicional. Devido à minha pouca habilidade com o artesanato e com atividades que envolvam muitos processos manuais e criativos, conforme foi passando o tempo eu já não queria mais ser professora de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e, também pensava em desistir da ideia de cursar Pedagogia pois, acreditava e ainda acredito que aquele modo de ser professora não combinava comigo. No entanto, houve disciplinas muito significativas e importantes com as quais me identifiquei e que contribuíram na constituição da profissional que eu me tornei ao fim de três anos de curso. Uma delas foi a Psicologia da Educação, uma disciplina somente teórica, porém com conceitos de Piaget, Wallon, Weber entre outros teóricos e estudiosos da Psicologia da infância e da Educação. Lembro-me que fiquei muito interessada e até um pouco encantada com essa disciplina, com a forma como essa teoria era abordada e com a didática que o professor tinha para ensinar. Também gostei muito de disciplinas como a de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, História e Filosofia da Educação, Sociologia da Educação que foram disciplinas que realmente fizeram um diferencial na educação de uma adolescente que cursava o Ensino Médio concomitante com um outro curso de formação de professores e que mais do que formar profissionais eu acredito que antes existe a necessidade de formar pessoas, seres-humanos conscientes de sua realidade social, cultural, empáticos e que sejam críticos, com desejo e necessidade de transformar a sociedade. Logo, acredito que qualquer curso, principalmente àqueles que preparam o profissional para trabalhar com crianças ou jovens, que façam primeiro a transformação interior para, depois ou durante o curso, concentrar na transformação exterior. Assim, acredito que mesmo diante de uma proposta tecnicista, pouco motivadora, houve uma transformação interior, mesmo que eu não compreendesse muito bem, naquela época, que isso havia ocorrido.

Em 2017 ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Ciências Humanas, e minha intenção era concluir um ano de curso e fazer transferência para o curso de Letras, pois depois do curso de Magistério, não queria mais fazer um curso superior para “fazer florzinhas”, por que eu achava

que no curso de Pedagogia isso também iria acontecer. E foi aí que veio a surpresa pois, ao longo de dois períodos consecutivos fui me descobrindo na área da Educação e percebendo que ser professora vai muito além de práticas vazias como “fazer florzinhas”. Foi estudando as disciplinas de História da Educação, Sociologia, Política e Gestão, Construções do conhecimento e Projeto Integrado de Prática Educativa, entre outras, que percebi qual é a verdadeira função do professor, que é formar cidadãos que saibam agir dentro da sociedade, que sejam críticos, pensantes, para reinventarem a realidade, e olhar para o futuro com boas perspectivas, como segundo o Patrono da Educação:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, p. 259, 2001)

E para concretizar ainda mais a minha formação, tive o privilégio de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, financiado pela CAPES, que incentiva a formação qualificada de professores da Educação Básica. Acredito que o Pibid contribuiu significativamente com minha formação inicial, pois forneceu-me experiências concretas sobre a realidade educacional atual, sobre a dinâmica da escola, a experiência da atuação docente e os exemplos bons e ruins que nos inspiram a continuar na profissão e se aperfeiçoar cada vez mais, proporcionando-me uma prática consciente, com estudos teórico-práticos sólidos e com acompanhamento de uma professora supervisora e da coordenadora. Nesse percurso fui desmistificando conceitos equivocados, práticas antigas sem nenhuma validade para uma formação consciente e crítica que estava me envolvendo naquele momento. Todas as experiências já vivenciadas no curso de Pedagogia foram muito fortes, carregadas de aprendizagens necessárias à docência que vem me transformando em uma nova pessoa e, certamente em uma futura profissional consciente do meu papel de ensinar e transformar realidades. Toda essa compreensão, me fez, ao fim de um ano cursando Pedagogia decidir terminar o curso, pois agora acredito que me encontrei em uma profissão.

3 | O QUE FICOU DISSO TUDO?

Mesmo com muitas dúvidas e incertezas, persisti na carreira docente, não por opção inicialmente, mas agarrei-me às oportunidades que consegui conquistar e procurei aproveitá-las da melhor maneira possível e hoje estou na metade do curso de Pedagogia. Apesar de todos os questionamentos e críticas que fiz acerca do curso de Magistério e sua concepção tecnicista, acredito que ampliou meus horizontes como

pessoa e me deu uma grande responsabilidade com a educação mesmo quando ainda muito jovem. Percebo que mostrou-me um campo de luta, percalços, desânimos entre outros problemas enfrentados pela categoria dos professores, mas que, além de tudo, contribuiu para o meu desenvolvimento como pessoa e profissional e se mostrou um trabalho muito gratificante pois, lidar com a formação humana, ver os progressos de alunos e ter a confiança dos pais ou responsáveis, é muito gratificante e, ao mesmo tempo, exige grande responsabilidade. Além disso abriu minhas perspectivas sobre o mundo, fazendo com que eu sentisse uma grande necessidade de ingressar em um curso de nível superior e continuar estudando e me qualificando. Já o curso de Pedagogia ampliou ainda mais meus horizontes, ajudando-me a escolher qual caminho decidir tanto na vida pessoal quanto na profissional. Segundo Libâneo:

Ninguém escapa da Educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (LIBÂNEO, p. 26, 2007).

E o PIBID me ajudou mais ainda pois, inserindo-me na realidade de uma escola pública de Educação Infantil, proporcionou-me contato direto com uma futura realidade que irei enfrentar e tanto nos aspectos positivos como nos negativos agregou experiências significativas à minha formação docente, visto que, sempre em transformação, precisamos aproveitar todas as oportunidades de estudos, experiências e crescimentos para nossa futura atuação. Tal experiência ensinou-me que uma realidade e ou uma experiência não define um padrão para outras realidades e outras experiências que poderão surgir no futuro, mas servirão de referências para o alcance de uma práxis pedagógica em que o ensinar e aprender sejam de fato significativos pois segundo Marin:

A formação é, atualmente, um dos mais importantes e delicados desafios na luta pela qualidade democrática da educação escolar. Merece relevo porque, como em qualquer outra profissão, a qualidade do trabalho está estreitamente vinculada à formação teórica e prática do trabalhador. É delicada porque mexe diretamente com a autoimagem do educador, sobretudo quando constata a fragilidade dessa formação (conceitual, procedimental e atitudinal). (MARIN, p. 36, 2011)

E que não devemos desistir ou desanimar frente às dificuldades encontradas inicialmente.

4 | CONSIDERAÇÕES

Tais experiências trouxeram significados muito importantes para a minha vida tanto pessoal como profissional e hoje, na atual situação que me encontro, conseguindo realizar a práxis que se constitui na ação-reflexão-ação, considero que minha futura atuação profissional será ser cada vez mais consciente e não alienada mesmo reconhecendo que diversos fatores que envolvem a profissão docente como uma má

remuneração, proletarização, entre outros problemas, se façam presentes. Este é um relato fiel sobre a realidade educacional de uma jovem humilde que conseguiu ingressar em uma universidade pública brasileira apesar de uma profissão que nem ela mesma sabia que queria, mas que com persistência e uma infinita vontade de crescimento, encontrou-se profissionalmente e pessoalmente. Relatar essa experiência foi, ainda, mais uma oportunidade para (re)significar saberes e crenças acerca da educação e da profissão escolhida.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos Professores**. In: Estudos avançados 15 (42), 2001

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007

MARIN, A. J. **Didática geral**. In: Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 9

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para Ensinar**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Malcus Cassiano Kuhn

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul
Lajeado – Rio Grande do Sul

Michele Roos Marchesan

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul
Lajeado – Rio Grande do Sul

Naiara Dal Molin

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul
Lajeado – Rio Grande do Sul

Helena Miranda da Silva Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul
Lajeado – Rio Grande do Sul

RESUMO: Este capítulo apresenta resultados de um projeto de pesquisa que investigou o impacto dos cursos de formação continuada, ofertados por um Instituto Federal, no fazer pedagógico de professores da Educação Básica da região do Vale do Taquari/RS. O projeto surgiu da necessidade de avaliar cinco cursos de formação continuada, ofertados entre os anos 2015 e 2017, e de planejar outras formações. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico sobre os temas: formação continuada de professores e metodologias ativas de ensino. A partir desse estudo foram

elaborados questionários para diagnosticar o impacto de cada curso de formação continuada no fazer pedagógico, tendo como público-alvo os 90 professores que concluíram as formações. As informações levantadas foram tabuladas e analisadas, à luz do referencial teórico. Os resultados da pesquisa mostram que: os cursos abrangeram 14 municípios da região; 95,56% dos professores participantes atuam em escolas públicas; os cursos permitiram a reflexão sobre a prática docente, a ressignificação de conhecimentos, a discussão de metodologias ativas de ensino e a troca de experiências, contribuindo para formação continuada dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Professores. Educação Básica. Metodologias Ativas. Reflexão sobre a Prática.

ABSTRACT: This chapter presents results of a research project that investigated the impacts of the courses of continuous formation, offered by a Federal Institute, in the to do pedagogical of teachers of the Basic Education of the region of Vale do Taquari/RS. The project emerged of the need to evaluate five courses of continuous formation, offered between the years 2015 and 2017, and to plan other formations. For this purpose, a bibliographic study was carried out on the following subjects: continuous formation of teachers and active teaching methodologies.

From this study, were elaborated questionnaires to diagnose the impact of each course of continuous formation in to do pedagogical, having as target public the 90 teachers that concluded the formations. The information gathered was tabulated and analyzed, in light of the theoretical referential. The results of the research show that: the courses covered 14 municipalities in the region; 95.56% of the participating teachers act at public schools; the courses allowed reflection on teaching practice, re-signification of knowledge, the discussion of active teaching methodologies and the exchange of experiences, contributing to continuous formation of the teachers.

KEYWORDS: Continuous Formation. Teachers. Basic Education. Active Methodologies. Reflection about the Practice.

1 | INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar resultados de um projeto de pesquisa que investigou o impacto de cursos de formação continuada, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul Câmpus Lajeado, no fazer pedagógico de professores da Educação Básica da região do Vale do Taquari/RS. Essa pesquisa iniciou em agosto de 2017, com término em julho do ano de 2018, com apoio do Edital PROPESP N° 02/2017 do IFSul e registro PE02170717/021.

De acordo com a Lei 11.892, de 29/12/2008, que cria os Institutos Federais, entre seus objetivos está ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica. É nesse sentido que as atividades de extensão podem abrir os caminhos de acesso dos diversos públicos às ofertas educativas e oportunidades de formação continuada, contribuindo para democratização institucional. Igualmente, é pela relação dialógica instituição/comunidade, que se descortinam os referenciais de seleção dos conteúdos e componentes curriculares que poderão contribuir para um ensino contextualizado e significativo e para definição de objetos de pesquisa sintonizados com as demandas sociais locais.

Nesse contexto, não basta apenas ofertar os cursos de formação continuada, também é preciso avaliar de que forma eles impactam na atuação profissional dos concluintes, para que se possam planejar outras formações. Entre os anos de 2015 e 2017, foram ofertados cinco cursos presenciais de formação continuada para professores da Educação Básica, tendo como temáticas: a resolução de problemas matemáticos, a música como estratégia de ensino para abordar conceitos e conteúdos das Ciências Humanas, o papel humanizador do docente no processo de aprendizagem e o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os 90 professores que concluíram os cursos ofertados, responderam questionários para diagnosticar o impacto de cada curso de formação continuada em sua prática

pedagógica. Os resultados obtidos possibilitaram avaliar a utilização de metodologias ativas no fazer pedagógico desses professores, uma vez que as formações ofertadas estavam alicerçadas nessas metodologias.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Análises de temas recorrentes em pesquisas que se debruçam sobre a formação inicial de professores apontam, segundo Gatti (2014):

- a. Professores improvisados em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina, ou licenciados em curso;
- b. Ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade;
- c. Pouca penetração e consideração das orientações e resultados das discussões e pesquisas sobre formação de professores na institucionalização dos cursos formadores nas diferentes áreas disciplinares abrangidas;
- d. Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de licenciatura mantendo a tradição no foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores, e muitas delas tratando praticamente apenas dos bacharelados;
- e. Estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladas, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação;
- f. Estágios curriculares sem projetos e sem apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários;
- g. A conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos à distância e o excesso desnecessário de instituições que oferecem esses cursos nessa modalidade;
- h. Questões levantadas quanto ao pouco preparo de docentes das Instituições de Ensino Superior para atuar na formação de professores;
- i. Há características sócio-educacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura que merecem ser consideradas para sua melhor formação e permanência no curso.

Levando-se em consideração esse cenário apontado por Gatti (2014), percebe-se que a formação dos professores no Brasil demanda por especial atenção. Para atenuar as lacunas observadas na formação inicial, uma alternativa é a formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica.

Para Libâneo (2001, p. 189) “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e, ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para

além do exercício profissional”. O mesmo autor reforça que, para os professores:

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças profissionais e pessoais. (LIBÂNEO, 2001, p. 151).

Sabe-se das dificuldades dos professores em continuar sua formação após a conclusão de seus cursos de licenciatura. O envolvimento com o cotidiano do fazer pedagógico, bem como os custos de uma formação continuada podem afastá-los de espaços que propiciem a discussão e a reflexão sobre as suas práticas educativas.

É nesse contexto que os cursos de formação continuada, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IF Sul Câmpus Lajeado, entre os anos de 2015 e 2017 buscaram contribuir. Para tanto, diferentes autores alicerçaram o planejamento e execução das formações. Entre eles, Alarcão (2004), Berbel (2011), Candau (1996), Moran (2018), Falsarella (2004), Imbernón (2006), Libâneo (2001), Nóvoa (2002; 2009) e Tardif (2002).

Autores, entre eles Nóvoa (2009), argumentam sobre a importância de uma formação de professores construída dentro da profissão. Para o referido autor, a formação de professores ganharia muito se fosse organizada, preferencialmente, em torno de situações concretas, de problemas escolares, de análise de práticas educativas. Isso porque, ainda segundo Nóvoa (2009), há no campo da educação um excesso de discursos, redundantes e repetitivos que, por fim, acabam se traduzindo em uma pobreza de práticas.

Candau (1996) destaca que na formação continuada o *lócus* da formação a ser privilegiado é a própria escola e que todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente. Acrescenta ainda que, para o adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, pois as necessidades e os problemas dos professores em fase inicial são diferentes daqueles que possuem mais tempo de experiência e estão mais no final de carreira.

Disso decorre a necessidade de se oportunizar espaços formativos de interação colaborativa, que valorizem o trabalho em equipe, para que os professores possam socializar os conhecimentos construídos, identificar os problemas existentes e buscar resolvê-los para qualificar o seu fazer pedagógico (NÓVOA, 2009). Dessa forma, a formação continuada precisa se voltar para o professor em exercício, tendo como função básica contribuir para a ampliação e alteração, de maneira crítica, da própria prática docente.

Para Ghedin (2009), o profissional que trabalha com ensino não pode abrir mão da reflexão. A capacidade reflexiva é, segundo Alarcão (2004), inata no ser humano. Com base nisso, assumiu-se, durante os processos formativos, a noção de um professor reflexivo (Ibidem, 2004). Nessa noção subjaz, para a autora, o entendimento de uma

pessoa que, diante de diferentes situações profissionais, muitas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Essa capacidade reflexiva “[...] necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”. (Ibidem, 2004, p. 45).

Nessa perspectiva, defende-se o contexto da formação continuada como um espaço que favorece ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos professores. E para elucidar melhor esse ponto de vista, vale ressaltar o entendimento de Falsarella (2004) acerca da formação continuada:

[...] a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa a mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade. (FALSARELLA, 2004, p. 50).

E, dentro dessa esfera, sublinha-se a necessidade de o professor estar em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois por meio de formações continuadas, ele poderá qualificar a sua prática docente e o seu conhecimento profissional (IMBERNÓN, 2006). Para tanto, também é importante se levar em consideração a sua trajetória pessoal, pois a trajetória profissional do professor só terá sentido se relacionar a sua vida pessoal, individual e a interação com o coletivo (Ibidem).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2 de 1º de julho de 2015, que 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, traz orientações sobre a formação continuada dos profissionais do magistério, no capítulo VI:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p. 13-14).

Ainda de acordo com a mesma resolução, a formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas, incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério. Nesse sentido, Nóvoa (2002) defende o (re)encontro de espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores se apropriarem dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido para suas histórias de vida.

Outro aspecto de suma importância no contexto da formação de professores diz respeito ao saber docente. De acordo com Tardif (2002, p. 36), “o saber docente é plural, formado de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Desse modo, Tardif (2002) aponta que cabe ao professor conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, além de conhecer aspectos relativos às ciências da educação e à pedagogia e, também, desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os estudantes.

Nesse ponto, vale mencionar que durante os processos de formação de continuada, objetos deste relato, questões relativas a metodologias de ensino foram fortemente desenvolvidas, sobretudo, metodologias ativas. Cabe destacar que “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. (MORAN, 2018, p. 4).

A opção por trabalhar, durante as formações, com metodologias ativas decorre do entendimento da importância de desenvolver a autonomia dos estudantes. Berbel (2011) aponta que uma das principais habilidades desenvolvidas nos estudantes quando se faz uso de metodologias ativas é a autonomia. Isso acontece, segundo a autora, quando inclui:

O fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades (BERBEL, 2011, p. 28).

Nesse contexto, o professor assume o papel de facilitador e mediador do conhecimento, proporcionando um espaço de aprendizagem em que o estudante seja sujeito nos processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, o estudante assume o papel de protagonista, envolve-se diretamente, participando e refletindo em todas as

fases dos processos supramencionados (MORAN, 2018).

Observa-se que muitos professores não estudaram sobre metodologias ativas em seus processos de formação inicial e as propostas dos cursos de formação continuada, ofertados pelo IFSul Câmpus Lajeado, mostraram-se como espaços em que se buscou favorecer o desenvolvimento do professor reflexivo, ampliar seus saberes e práticas para, com isso, repensarem o seu fazer pedagógico. Reportando-se a essa perspectiva, vale mencionar as palavras de Macedo (2005):

Valorizo os contextos de formação continuada em que os professores podem refletir sobre os seus esquemas de ação, atitudes, sentimentos, etc., praticados durante a aula. [...] Penso que o modo de favorecermos a aprendizagem dos que ensinam é criar condições em um contexto de formação para que eles possam refletir sobre o ontem, o hoje e o amanhã de sua atuação pedagógica. (MACEDO, 2005, p. 54).

Nesse sentido, projetaram-se formações continuadas de professores que buscassem alternativas pedagógicas a fim de enfrentar os desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, uma vez que a realidade atual exige profissionais preparados, adequadamente, para atender às exigências dos avanços da ciência e da tecnologia. Sendo, nesse contexto, a escola a instituição responsável em preparar os estudantes que atuam nessa sociedade.

3 | AS FORMAÇÕES CONTINUADAS OFERTADAS PELO CÂMPUS LAJEADO

O IFSul Câmpus Lajeado ofertou cinco cursos presenciais de formação continuada para professores da Educação Básica, da região do Vale do Taquari/RS, entre os anos 2015 e 2017.

No ano de 2015, foram ofertados dois cursos na cidade de Lajeado/RS, ambos com duração de 40 horas: resolução de problemas matemáticos na formação continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas do Vale do Taquari, concluído por 15 professores, e resolução de problemas matemáticos na formação continuada de professores do Ensino Médio de escolas públicas do Vale do Taquari, concluído por nove professores. Esses cursos tinham por objetivo potencializar a metodologia de resolução de problemas (BERBEL, 2011; DANTE, 2000; POLYA, 1978; SCHOENFELD, 1985) como recurso didático na construção do conhecimento matemático durante a formação continuada de professores de Matemática de escolas da Educação Básica do Vale do Taquari.

No ano de 2016, também na cidade de Lajeado/RS, foi ofertado o curso de formação continuada de professores: a música como estratégia de ensino de História e Sociologia na Educação Básica, com carga horária total de 20 horas, sendo concluído por nove professores. Nesse curso, buscou-se a capacitação dos professores para trabalhar com a música em sala de aula, utilizando-a como estratégia de ensino para abordar conceitos e conteúdos das disciplinas de História e Sociologia (DAL MOLIN; CIGALES, 2015; MACEDO, 2005).

Já no ano de 2017, foi ofertado, em Bom Retiro do Sul/RS, o curso de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 40 horas, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura daquele município. Esse curso foi concluído por 28 professores. A 2ª edição do curso de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a mesma carga horária, foi realizada em Lajeado/RS, ainda no ano de 2017, e concluída por 29 professores. A intenção desses dois cursos foi discutir as estratégias de ensino utilizadas cotidianamente pelos professores e instigá-los a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, apresentando metodologias ativas (BASTOS, 2006; BERBEL, 2011) que despertem o interesse dos estudantes. A proposta teve seu fio condutor: na discussão do papel humanizador do docente no processo de aprendizagem; na abordagem do ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas quatro operações com números naturais, geometria e frações; e na utilização da música como estratégia de ensino para abordar conceitos e conteúdos das Ciências Humanas.

4 | REFLEXÕES SOBRE AS FORMAÇÕES CONTINUADAS REALIZADAS

Para investigar o impacto dos cursos de formação continuada realizados, no fazer pedagógico de professores da Educação Básica do Vale do Taquari/RS, foram aplicados questionários aos professores participantes, no período de outubro a dezembro do ano de 2017. Cada professor respondeu um questionário contendo questões abertas e fechadas, num total de 19 questões. Aos professores que participaram das formações nos anos de 2015 e 2016, foram enviados e-mails com um *link* de acesso para um formulário eletrônico. Para os professores que realizaram a formação continuada no ano de 2017, o questionário foi aplicado no último encontro de cada curso.

Os cursos realizados nos anos de 2015 e 2016 tiveram 33 concluintes, destes, apenas seis responderam ao formulário eletrônico. Já os cursos ofertados no ano de 2017 foram concluídos por 57 professores e destes, 53 responderam ao questionário. Devido ao baixo retorno de respostas ao formulário eletrônico, também se buscou informações nas fichas de inscrição dos professores participantes, com o intuito de mapear os municípios do Vale do Taquari/RS atendidos pelas formações realizadas e descrever o perfil desses professores.

Os cinco cursos de formação continuada realizados totalizaram 122 inscrições e tiveram uma evasão de 26,23%. Os 90 professores que concluíram as formações são oriundos de 14 municípios da região do Vale do Taquari/RS, sendo que 82 participaram de um curso de formação continuada, sete fizeram dois cursos e uma professora participou de três cursos ofertados pelo IFSul Câmpus Lajeado. A maioria dos professores participantes é do sexo feminino, ou seja, 87,78%; 95,56% dos professores atuam em escolas públicas municipais e/ou estaduais; 45,55% possuem menos de 10 anos de experiência docente, 36,67% possuem entre 10 e 20 anos de experiência

docente e 17,78% trabalham há mais de 20 anos como professores. A diversidade de tempo de atuação profissional desses professores enriqueceu os debates e a troca de experiências durante as formações realizadas. Destaca-se a procura pelas formações por parte de professores que estão a menos tempo na atividade docente, oportunizando-se momentos de trocas de experiências para atendimento aos seus anseios, conforme destacado por Candau (1996).

Questionados sobre as repercussões que as formações continuadas provocaram em sua vida, os professores participantes destacaram: aprendizado, provocação para mudanças, reflexão sobre a prática docente e conhecimento de práticas pedagógicas diferenciadas. Os apontamentos dos professores destacam que as formações provocaram uma reflexão sobre a prática, estando coerentes com as idéias defendidas por Alarcão (2004), Falsarella (2004) e Imbernón (2006).

Os professores afirmaram que as formações contribuíram para seu fazer pedagógico, pois permitiram: a busca de novos conhecimentos; a realização de atividades desafiadoras; a revisão de práticas pedagógicas e o conhecimento de novas metodologias de ensino. Ressalta-se que esses professores reconhecem a importância da utilização de metodologias ativas de ensino, desenvolvidas na perspectiva de Bastos (2006), Berbel (2011) e Macedo (2005). Nesse sentido, os professores apontaram atividades que trabalhavam com os estudantes e que foram ressignificadas a partir das formações continuadas, como por exemplo: a utilização de jogos matemáticos; a resolução e a criação de problemas matemáticos; o emprego de materiais concretos no ensino das frações, da álgebra e da geometria plana e espacial; a utilização da música no ensino de história, de geografia e de sociologia.

Os professores também citaram desafios para inserir as metodologias discutidas nas formações continuadas em seu fazer pedagógico, tais como: desacomodar-se e colocar em prática o diferencial aprendido; a falta de tempo para estudo e planejamento de aulas; a criação de aulas atrativas; a precariedade de recursos didáticos nas escolas; as dificuldades com o uso das tecnologias; as dificuldades dos estudantes na interpretação dos problemas matemáticos; a existência de estudantes com realidades diferentes na sala de aula e turmas amplas; a extrapolação do espaço da sala de aula; as normas e regras das escolas; a falta de apoio dos pais e de direções de escola.

Apesar dos desafios apontados pelos professores participantes e de outros existentes nas escolas de Educação Básica, observa-se que os mesmos possuem consciência do seu papel social (NÓVOA, 2002) ao reconhecerem a necessidade de se desacomodar e inovar nos processos de ensino e de aprendizagem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As formações continuadas, ofertadas pelo IFSul Câmpus Lajeado entre os anos de 2015 e 2017, possibilitaram momentos de aprendizagem conjunta, discussão das

dificuldades do dia a dia de sala de aula nos diferentes níveis de ensino e a reflexão sobre a prática docente. Aconteceram trocas de experiências, ressignificação de conhecimentos e abordagem de diferentes estratégias de ensino. Dessa forma, as atividades desenvolvidas contribuíram para a formação continuada dos professores e a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos nas escolas de Educação Básica do Vale do Taquari/RS.

A investigação realizada aponta a necessidade de mais cursos de formação continuada para professores da Educação Básica, articulando-se conhecimentos teóricos e práticos de diferentes áreas do conhecimento com as realidades vivenciadas no âmbito escolar. A preocupação dos professores com relação às dificuldades com o uso das tecnologias em sala de aula merece especial atenção, pois atuam com uma geração de estudantes imersa nas tecnologias. Por fim, sugere-se um debate constante sobre a formação inicial e continuada dos professores, tomando como base os documentos legais, as diferentes teorias educacionais e o contexto das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BASTOS, Celso da Cunha. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>. Acesso em: 30 ago. 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, PR, v. 32, n.1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL, Lei 11.892/2008. **Cria os Institutos Federais**. Brasília, 2008.

BRASIL, MEC. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

DAL MOLIN, Naiara; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A ciência política em sala de aula: recursos didáticos e metodológicos. *Revista Imagens da Educação*, Maringá, PR, v. 5, n. 3. p. 19-29, 2015.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação na contemporaneidade. In: 4º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (4º CONPEF). 2009. Londrina. **Anais...** Londrina, UEL, 07-10 de jul. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: Como construir uma escola para todos?**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, ES, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

SCHOENFELD, Alan. H. **Mathematical problem solving**. Nova York: Academic Press, 1985.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA ANÁLISE DO CADERNO DE APRESENTAÇÃO

Suellen Cristina Marciano

Secretaria Municipal de Educação de Cascavel
Cascavel – PR

Daniela Paula da Silva Mariano

Secretaria Municipal de Educação de Cornélio
Procópio
Cornélio Procópio - PR

Roberta Negrão de Araújo

Universidade Estadual do Norte do Paraná
Cornélio Procópio - PR

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo analisar o ensino da Matemática nos primeiros anos de escolarização – proposto em um programa de formação continuada – a partir do referencial da Teoria Histórico Cultural. Tal programa consiste em um curso ofertado pelo governo federal denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que busca garantir o direito de alfabetização plena dos estudantes até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. O estudo teve como norte a questão investigativa: De que forma o ensino da Matemática é proposto no PNAIC? A partir deste, as referências foram selecionadas, fundamentadas em Vigotski (2005), Moura (2010), Fiorentini (2005), Oliveira (2012) e Pimenta (1996), dentre outros que discutem a Matemática na infância e a Formação Continuada de Professores. Foi realizada uma pesquisa

documental, de análise qualitativa, tendo como objeto de estudo o caderno de apresentação do PNAIC/Matemática. O artigo encontra-se organizado em duas seções: “A Teoria Histórico Cultural e o Ensino da Matemática” e “A Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o PNAIC: a Alfabetização Matemática”. Conclui-se, no que tange à alfabetização matemática, que o curso contribui para a formação continuada dos professores envolvidos. No entanto, apresenta dificuldades, já que se vale, em grande parte, da indicação de receitas e não tem como fundamento o conhecimento científico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Matemática. Formação Continuada. PNAIC. Teoria Histórico-Cultural.

THE TEACHING OF MATHEMATICS IN THE NATIONAL COVENANT FOR LITERACY IN THE RIGHT AGE: AN ANALYSIS OF THE PRESENTATION BOOK

ABSTRACT: The present study aims to analyze the teaching of mathematics in the first years of schooling - proposed in a continuing education program - based on the Cultural Historical Theory. This program consists of a course offered by the federal government called the National Pact for Literacy in the Right Age

(PNAIC), which seeks to guarantee the right to full literacy of students by the end of the third year of primary education. The study was based on the research question: How is mathematics teaching proposed in the PNAIC? From this, the references were selected, based on Vigotski (2005), Moura (2010), Fiorentini (2005), Oliveira (2012) and Pimenta (1996), among others discussing Mathematics in childhood and Continuing Teacher Education. A documentary research was carried out, of qualitative analysis, having as object of study the presentation notebook of the PNAIC / Mathematics. The article is organized in two sections: “The Cultural Historical Theory and the Teaching of Mathematics” and “The Continued Formation of Teachers of the Early Years of Primary Education and the PNAIC: Mathematical Literacy”. It is concluded, with regard to mathematical literacy, that the course contributes to the continuing education of the teachers involved. However, it presents difficulties, since it is based, to a large extent, on the indication of revenues and is not based on scientific knowledge.

KEYWORDS: Mathematics Teaching. Continuing Education. PNAIC. Historical-Cultural Theory.

1 | INTRODUÇÃO

A Matemática foi construída pelos homens, ao longo da história, para satisfazer suas necessidades e, portanto, constituiu-se como um processo histórico e social. Para Georges Ifrah (2005), o homem pré-histórico, antes mesmo de ter a consciência do número abstrato, praticava a aritmética, por correspondência um a um, isto é, controlava as quantidades com o uso de pedras, gravetos ou com os dedos.

Moura (2007, p. 01) pontua que “Ao fazermos referência à matemática, devemos ter claro que se trata de um conhecimento organizado ao longo do desenvolvimento da humanidade”. Isto porque na medida em que a atividade humana se desenvolveu e as relações sociais tornaram-se mais complexas, o conhecimento atingiu escalas cada vez maiores, tornando-se sistematizado e abstrato.

O conhecimento matemático, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, não é uma qualidade interna do ser humano, mas uma forma de perceber, refletir, analisar a realidade, a qual foi sendo construída ao longo do seu desenvolvimento histórico. Portanto, as generalizações e abstrações são produtos das atividades dos homens de comparar, juntar, medir, controlar, dentre outras. Na multiplicação, por exemplo, as operações de agrupar e organizar em linhas e colunas originaram a tabuada tal qual como a conhecemos e, portanto, ensiná-la por si só não permite ao aluno a realização de elaborações conceituais, mas a simples memorização destituída de compreensão.

Estudos realizados (CAPORALE; NACARATO, 2005; CURI, 2004/2005; SERRAZINA; OLIVEIRA, 2001) corroboram que a formação inicial é necessária. Todavia, não é suficiente para o desenvolvimento da ação docente com qualidade social. Assim, torna-se necessária a criação de cursos e programas, entre outros, que promovam a continuidade dos estudos. Nesse sentido, o Ministério da Educação

(MEC), por meio das políticas públicas educacionais, criou e desenvolveu o Programa Pró-Letramento, que abarcava duas áreas de relevância do ensino: Linguagem e Matemática. A partir de 2013 a formação continuada dos professores para os anos iniciais aconteceu pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹.

Diante do exposto, partimos da questão investigativa: De que forma o ensino da Matemática é proposto no PNAIC? Para tanto, elegemos como objetivo geral: analisar o ensino da Matemática para os primeiros anos de escolarização proposto no programa de formação continuada PNAIC. E, como objetivos específicos: (a) Compreender o ensino da Matemática a partir da Teoria Histórico-Cultural e (b) Descrever o processo de formação continuada de professores dos anos iniciais, bem como a organização do ensino da Matemática proposto pelo PNAIC.

Para responder aos objetivos propostos realizamos uma pesquisa documental de análise qualitativa que, conforme Gil (2002, p. 45) “[...] vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa”.

Assim, a análise do material utilizado no curso de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental - PNAIC, especificamente o Caderno de Apresentação - Matemática, constituiu o foco desta pesquisa.

2 | A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E O ENSINO DA MATEMÁTICA

A Teoria Histórico-Cultural é fundamentada no materialismo histórico dialético de Marx. Foi criada pelo psicólogo bielo-russo Lev Semenovitch Vigotski² (1896-1934), no contexto de 1920. Este intelectual partiu do pressuposto de que as crianças não são adultos em miniatura, como considerado naquele momento, mas sim sujeitos históricos e sociais. Assim, esta é uma abordagem social que tem como perspectiva a interação do indivíduo com o meio, no qual determina e proporciona a aprendizagem e o desenvolvimento deste.

Tal abordagem desencadeou contribuições no âmbito da educação, sendo de suma relevância para a aprendizagem do educando. Discutimos assim um dos ambientes de aprendizagem mais importantes na vida da criança: a escola. Para Saviani (2008 p. 15)

A escola existe, pois para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam acesso ao saber elaborado (ciência) [...]. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar.

Diante disso, a escola tem a função de proporcionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) – linguagem, memória, percepção, pensamento,

1. O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é chamado, informalmente de PACTO. Todavia, neste estudo, utilizamos a sigla PNAIC.

2. Considerando que há diferentes formas de registro, utilizaremos a grafia Vigotski.

raciocínio e imaginação – que nortearão a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito, humanizando-o. Estas devem ser estimuladas pelo professor que, a partir dos conceitos espontâneos³, trabalhará com o conceito científico⁴, como apregoa Vieira (2009) em sua tese de doutoramento.

Da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a escola tem um papel fundamental, tanto no desenvolvimento das funções psíquicas superiores quanto na articulação de novos e velhos conhecimentos, isto é, na articulação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, por meio da mediação do professor (VIEIRA, 2009, p. 7).

Quando a criança começa a frequentar o ambiente escolar traz consigo vivências, experiências, conceitos adquiridos por meio da linguagem e da interação social. Estes já estão internalizados e estruturam a forma como compreendem a realidade.

O conhecimento científico contempla conceitos e, para que sua apropriação ocorra é necessário que tenha significado para o estudante. E é o professor que oportunizará, por meio da organização do ensino, que haja tal aquisição. Para que sejam aprendidos, portanto, o conhecimento científico deverá contemplar a realidade da criança.

Enquanto na idade pré-escolar há uma assimilação espontânea, não voluntária, de conhecimentos, as crianças em idade escolar estão incluídas em várias formas de atividade educativa intencional. As investigações demonstram que a aquisição da leitura, da escrita, do léxico da língua nativa, da gramática, da aritmética, da física, da geometria, não deve considerar-se como uma simples aquisição, mas sim como um aperfeiçoamento da atividade cognoscitiva dos discípulos e da sua capacidade para assimilar conhecimentos (KOSTIUK, 2005, p. 46).

Assim, cabe ao professor mediar a aprendizagem dos conceitos científicos, do saber elaborado e sistematizado, a partir do conhecimento cotidiano. No que se refere ao ensino da Matemática, Moura (2010, p. 223) afirma que o professor deve organizá-lo por meio das situações desencadeadoras de aprendizagem. Para ele,

A situação desencadeadora de aprendizagem deve contemplar a gênese do conceito, ou seja, a sua essência; ela deve explicitar a necessidade que levou a humanidade à construção do referido conceito, como foram aparecendo os problemas e as necessidades humanas em determinada atividade e como os homens foram elaborando as soluções ou sínteses no seu movimento lógico-histórico.

Nesse sentido a aprendizagem é um processo que só acontece por meio de mediação e interação. E esta mediação necessita de constante investigação por parte professor, para que organize o ensino de forma a proporcionar a aprendizagem do educando.

Para Kostiuk (2005), a passagem da aquisição não é tão simples, acontece em três estados. No primeiro, a criança consegue dominar os conhecimentos, as capacidades ou hábitos específicos; o que não acontece de repente. No segundo

3. Conceitos espontâneos – desenvolvimento mental da criança como produto da instrução pré-escolar. VIGOTSKI, *Pensamento e Linguagem*, cap. 6. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Versão para e-book.

4. Conceitos científicos – produto da instrução escolar. VIGOTSKI, *Pensamento e Linguagem*, cap. 6. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Versão para e-book.

ocorre domínio de um determinado material que nem sempre leva, imediatamente, a um progresso no desenvolvimento mental do aluno, o desenvolvimento real. Tudo dependerá do que se adquire e como se adquire. Já no terceiro estado, a ligação da aprendizagem ao desenvolvimento ocorrerá de diferentes procedimentos. Existem vários aspectos no desenvolvimento que se ligam entre si: desenvolvimento do conhecimento, da atividade cognoscitiva, desenvolvimento das qualidades mentais (simples e compostas, particulares e gerais) compondo este processo e ainda as propriedades funcionais do cérebro que as sustentam.

Destarte, o estudante não generaliza e se apropria de imediato de tudo que lhe é ensinado, mas existe um período de organização para as suas ações tão logo sua generalização. Enquanto isso fará uso do que faz parte do seu domínio, que lhe tem significado, como salienta o autor

É necessário um período de tempo considerável, um adequado nível de domínio dos métodos de análise e de síntese e da sua generalização, para que os alunos desenvolvam a capacidade de melhorar a compreensão, a memorização voluntária e a repetição do conteúdo de um texto. Isto também é válido no que diz respeito à aquisição de conceitos novos das diversas disciplinas, à mudança qualitativa do pensamento do aluno sobre a explicação dos diversos fenômenos da realidade, à solução de problemas práticos que exigem a aplicação destes conceitos (KOSTIUK, 2005, p. 49).

A apropriação de conceitos não é uma tarefa fácil para os educandos, nem tampouco simples, mas digamos que complexa e desafiadora. Requer bases psicológicas aprimoradas e desenvolvidas que subsidiem a aprendizagem escolar, além de compor a atividade principal do aluno, em que sua ação determina seu significado de motivação para que então ocorra o desenvolvimento.

Para Moura (2010) a matemática é destes instrumentos que capacitam o homem para satisfazer a necessidade de relacionar-se para resolver problemas em que os conhecimentos produzidos a partir dos problemas colocados pela relação estabelecida entre os homens e com a natureza foram se especificando em determinados tipos de linguagem que se classificaram como sendo matemática.

Esta função é inicialmente desconhecida pelo estudante até sua chegada à escola. Mas afinal, o que este conhece sobre a matemática ao chegar à escola? Conhece ações matemáticas cotidianas ao fazer compras no supermercado com os pais, ir a lojas, jogos, brincadeiras, dentre outras. Assim, o que conhece são conceitos espontâneos até então adquiridos pela vivência em sociedade. Moura (2010) salienta

O motivo de ensinar a lidar com conhecimentos matemáticos e modo de se construir estes conhecimentos são o de que é preciso dar condições para que os sujeitos realizem uma de suas necessidades básicas desde o início da humanidade: comunicar-se para dividir ações que propiciem melhores condições de vida (p. 16).

Se a matemática é uma necessidade humana, todos devem dominar seus signos, as conexões e os significados dessa linguagem, cabe ao professor o papel fundamental do ensino. Para Moura (2010, p. 17) aprender matemática não é só aprender uma

linguagem, mas sim adquirir também modos de ação que possibilitem lidar com outros conhecimentos necessários à satisfação, às necessidades de natureza integrativas com o objetivo de construção de solução de problemas tanto do indivíduo quanto do seu coletivo.

Para que ocorra essa aprendizagem faz-se necessário ter presente que os sujeitos aprendem de forma diferenciada, que a construção de significados se dá no processo de construção da trama comunicativa. Este pode ser um fator preponderante para a organização de atividades de ensino, de modo que a criança participe ativamente da construção de conceitos (MOURA, 2010).

Cabe aos professores, por meio da formação continuada, rever sua prática pedagógica, enriquecendo-a, o que discutimos na próxima seção.

3 | A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O PNAIC: A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

Inicialmente, a formação de professores estabelecida pelo PNAIC, era somente na área de Língua Portuguesa, mas houve a necessidade de contemplar também a Alfabetização Matemática.

Isso posto, dando continuidade ao trabalho iniciado no ano de 2013 na área de Linguagem, esperamos que este material contribua para ampliar as reflexões das práticas e das experiências de cada um dos professores, auxiliando-nos na tarefa de conquistar a Alfabetização Matemática, na perspectiva do letramento, de todas as crianças brasileiras (BRASIL, 2014, p.7).

O curso tem como participantes professores que optam por continuar o seu processo formativo e para isso recebem incentivos do Governo Federal e de seus municípios de atuação. O trabalho desses professores recebe, ainda, o suporte dos cadernos de formação, utilizados nos momentos presenciais e servem de referência para todos os atores envolvidos no PNAIC (BRASIL, 2014).

Considerando o foco do presente estudo, abordamos e analisamos o Caderno de Apresentação de Alfabetização Matemática. No PNAIC, esta é considerada com base na perspectiva do letramento; um pressuposto adotado em consonância com o material de formação em linguagem. Desta forma, a Alfabetização Matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas (BRASIL, 2014).

O documento explicita os fundamentos e os objetivos do PNAIC, a saber: oferecer e discutir estratégias didáticas para a alfabetização matemática para os professores; além de entender a aprendizagem matemática como um instrumento de promoção e formação humana, que precisa ser garantida desde o início da escolaridade, pois determina que os alunos sejam alfabetizados até o final do terceiro ano⁵.

5. Historicamente, muitas crianças têm concluído a escolarização sem estarem alfabetizadas. Assim, o PNAIC sur-

A formação ocorre em um período de dez meses, totalizando oitenta horas, com seminário de encerramento de oito horas organizado pelas Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso. Nos encontros presenciais há o estudo de oito Cadernos de Formação divididos em unidades. Há, ainda, o caderno de apresentação, dois de referência (Educação Inclusiva e Educação Matemática no Campo) e outro de Jogos.

Segundo o caderno, o programa não se restringe a uma só perspectiva, a uma só teoria, mas sim a uma diversidade de vozes (BRASIL, 2014). Percebemos com isso, o ecletismo teórico-metodológico que o caderno assume, considerando a combinação de teorias e tendências para a organização do ensino.

No caderno apresenta pressupostos, no quais desencadeia as estratégias de aprendizagens do curso. O primeiro diz respeito ao Letramento, pois é preciso saber ler e escrever em diferentes situações sociais, para que assim o sujeito possa inserir e participar ativamente de um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais. Então, não basta apenas o domínio dos conhecimentos relacionados à linguagem, é necessário também um amplo domínio de outras disciplinas como a Matemática, na qual os números e o sistema de numeração decimal são fundamentais, mas não são os únicos aspectos que devem ser abordados na escola (BRASIL, 2014). Segundo o caderno, existe um pressuposto mais amplo, relacionado à Educação Matemática

Não temos a ilusão de que seja fácil ou tranquilo “definir”, sequer delinear o que venha a ser aceito como “Educação Matemática”. Podemos dizer, por um lado, que a Educação Matemática é uma área de pesquisa, sempre enraizada nas práticas de sala de aula, tanto assim que nos possibilitou constituir um grupo de pessoas de todo o Brasil, disposto a trabalhar para a construção deste material que, indiretamente, chegará a praticamente todas as crianças brasileiras de seis a oito anos de idade; uma imensa responsabilidade! (BRASIL/MEC, 2014, p. 6).

Observamos que há uma dificuldade em definir o que é linguagem matemática, já que a “educação matemática”, assim chamada pelo PNAIC, está relacionada à prática da sala de aula dos professores do Brasil inteiro. Na perspectiva da Teoria Histórico Cultural cada sujeito se desenvolve e aprende conforme aquilo que o ambiente proporciona. No entanto, os cadernos de formação foram elaborados a partir de diversas práticas pedagógicas que não consideraram as diferentes realidades do país e, conseqüentemente, as diferentes necessidades de seus alunos.

O caderno analisado explicita, ainda, dois pressupostos fundamentais para o trabalho pedagógico com as crianças dessa faixa etária: o papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação ao universo da criança, respeitando seus modos de pensar e sua lógica no processo da construção dos conhecimentos (BRASIL/MEC, 2014).

Ressaltamos que o professor, ao entrar na sala de aula, deve ter amplo conhecimento do que vai ensinar, oportunizando o processo de aprendizagem do

giu como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena para todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização. Desta forma, intenciona contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. O programa é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

estudante. Ao se deparar com dificuldades, desenvolverá estratégias pedagógicas – a partir da realidade da criança – que possibilitarão a aquisição dos conceitos científicos e, assim, a aprendizagem satisfatória.

As ações do curso apoiam-se em quatro eixos de atuação

1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização (BRASIL/MEC, 2014, p. 8).

Estes eixos têm o objetivo de orientar os professores na organização do ensino, disponibilizando diversos materiais que deverão auxiliar e fazer parte de sua sala de aula.

O curso é composto por uma estrutura de três grupos: dois grupos de professores: o formador e o orientador de estudo. A ação destes dois incide sobre um terceiro grupo: o do professor alfabetizador, o que trabalha diretamente com as crianças que são o objetivo maior do programa. A universidade pública seleciona, entre seus docentes, o formador de estudo. Este, por sua vez, a partir de indicados (no início do programa) e depois de interessados, considerando os critérios estabelecidos pelo MEC, seleciona o orientador de estudos que atuará no município de origem. Este segundo grupo, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos das escolas públicas do país.

Em conjunto com a universidade (formador) o município (orientador) tem a função de socializar o estudo para o professor alfabetizador. Em relação à frequência, o formador tem encontro de uma semana a cada três meses com o orientador. O orientador realiza encontros semanais (quatro horas de duração) com o professor alfabetizador. Mesmo tendo o material em mãos, a estrutura do PNAIC apresenta-se comprometida, pois seria necessária estreita ligação dos alfabetizadores, formadores e orientadores.

De acordo com esta estrutura percebemos que o curso está organizado em forma de triângulo: os professores alfabetizadores ocupam o vértice central, já que se caracterizam como o foco principal dos formadores e dos orientadores de estudo. Este deverá realizar estudos e investigações didáticas e metodológicas para a melhoria de sua prática pedagógica. Com isso, o curso busca contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. Já que

O papel do professor alfabetizador é central, não cabendo confundi-lo com o de alguém que na sala de aula reproduzirá métodos e técnicas. O professor alfabetizador deve ser tratado como um profissional em constante formação, não só na área de linguagem, mas em todas que façam parte do ciclo de alfabetização. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem, como um de seus objetivos

auxiliar nesse processo, tendo em vista que um de seus eixos trata da formação continuada (BRASIL, 2014, p.10).

A formação continuada dos professores é considerada como um processo de construção profissional contínuo. Este processo é que orientam as ações do PNAIC. Estas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação:

- Iniciando a Conversa – apresentação do curso, de como se desencadeará a formação continuada dos professores que ensinam matemática.
- Aprofundando o Tema – exploração de textos conceituais de indicações e experiências de professores alfabetizadores, para gerar reflexão e orientação para o trabalho em sala de aula.
- Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos – orientação sobre leituras e atividades a ser realizadas e de novas possibilidades de praxe.
- Atividades para Casa e Escola – leituras dos textos do aprofundando o tema e reflexão sobre elementos que serão tomados como ponto de partida no próximo encontro de formação. Este é considerado o mais importante das seções pois contempla o objetivo do pacto “a reflexão sobre a realidade de sala de aula, pautada por discussões teóricas e pesquisas na área da Educação Matemática (BRASIL, 2014).

Assim, o curso desencadeia ações de aprendizagem para os professores alfabetizadores, para que tenham suporte didático para trabalhar com os alunos na sala de aula, objetivando a alfabetização matemática até o final do terceiro ano.

No decorrer do curso o professor é orientado a estabelecer “relações” com as outras áreas do conhecimento propondo atividades que contemplam a realidade do aluno.

Com relação às outras áreas do conhecimento, o diálogo ocorre no interior dos textos, na organização dos cadernos de um modo geral. Por exemplo, a Geografia, notadamente a Educação Cartográfica (um dos Direitos de Aprendizagem), evidencia-se quando do trabalho com a construção de esquemas e mapas, *junto com e pelas* crianças. Mantém-se um diálogo constante com a História, tida algumas vezes como fio condutor de sequências didáticas, como por exemplo, no trabalho com as unidades de medida, quando se opta por uma construção que resulta na necessidade da criação de “padrões de medida”. Enfim, não apenas ocorrem momentos “explícitos” de abordagem relacionadas a outras áreas do conhecimento, mas uma série de oportunidades que favorecem intervenções dos professores para que se estabeleçam novas relações (BRASIL, 2014, p. 15).

O professor necessita do conhecimento das outras áreas, pois os demais componentes curriculares são, da mesma forma, importantes no processo de alfabetização, iniciando pela linguagem. Para a THC é importante estabelecer associação entre as áreas do conhecimento, os conceitos científicos e a vida em sociedade, havendo significado para o estudante. Todavia, faz-se imprescindível avançar, não ficando restrito ao cotidiano da criança, para que esta, por meio da apreensão dos conceitos, desenvolva-se como humano.

O caderno propõe, além do diálogo das áreas, o jogo. Este é usado para contextualizar a situação problema por meio de atividades práticas, permitindo à

criança pensar matematicamente e a resolver problemas. Logo,

o importante não é resolver uma grande quantidade de problemas, mas sim, tomar alguns problemas variados e discutir calmamente sobre as estratégias que cada um utilizou na sua resolução. Assim, valorizamos o modo de pensar de cada um, ao mesmo tempo em que todos aprendem com todos (BRASIL, 2014, p. 21).

Segundo o PNAIC, o professor alfabetizador é visto como um profissional e não um “tarefeiro”, pois ao apresentar inúmeros problemas aos alunos não pode aceitar somente uma fórmula, que existe um espaço reservado apenas e limite para se resolver estará prejudicando o raciocínio e a capacidade de novas aprendizagens e descobertas do pensamento matemático dos alunos, pois

[...] assumimos a perspectiva da Educação Matemática que tem como eixo central a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico. Buscamos contribuir para que a definição de direitos e objetivos de aprendizagem da Matemática tenha um rebatimento positivo na prática de ensino de matemática no Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2014, p. 42).

Podemos identificar que a Educação Matemática é o fundamento teórico assumido no PNAIC, que é uma perspectiva eclética que abarca diferentes tendências. Tal fundamento não tem como subsídio a Teoria Histórico-Cultural. A THC considera a Matemática como uma necessidade humana, e o ensino como a função da escola e papel do professor. No entanto, defende que toda criança tem o direito de ser alfabetizada. D’Ambrosio (2005, p.25) afirma que, em relação ao conteúdo e metodologia na formação de professor, este

[...] precisa utilizar a matemática formal para compreender a matemática de seus alunos, levantando hipóteses e baseando-se nos trabalhos deles, para depois, mediante as inovações com esses mesmos alunos, refinar suas hipóteses.

Logo, em todo momento, o professor necessita pensar e considerar a criança de forma que o conteúdo transmitido eleve seu conhecimento, partindo do popular ao erudito. Cabe também ao professor inovar a forma metodológica, sempre valorizando o conhecimento científico.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo oportunizou refletir sobre a importância do ensino de Matemática com qualidade social nas escolas, bem como sobre a necessidade de aprimorar o conhecimento e a prática pedagógica. O período de alfabetização é o momento em que a criança deve satisfazer suas necessidades de aprendizagem a respeito do conceito que a cerca.

Assim, cabe ao docente compreender a importância dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando a realidade que a criança se encontra. Ao oportunizar novas experiências e desafios, a escola – como instituição que oferta a educação formal – possibilita a aquisição de conhecimentos, ampliando os conceitos científicos

necessários para o entendimento do mundo.

No desenvolvimento deste estudo foi possível evidenciar que o ensino da Matemática não se centra na memorização. É preciso fazer com que os estudantes se apropriem dos conhecimentos matemáticos culturais e históricos.

Nesse sentido, ao analisar o Caderno de Apresentação do PNAIC, afirmamos que a Matemática é uma linguagem, um instrumento de formação humana que faz o sujeito participante da vida em sociedade. Igualmente, o pensamento matemático precisa ser desenvolvido, cabendo ao professor tal função. Para tanto, este deve refletir sua prática pedagógica, tornando-se mediador da aprendizagem.

Concluimos que o curso oferece estratégias didáticas e também indicativos de atividades, explicitando o como fazer. Todavia, o professor deve fazer uso deste material de maneira que possibilite a aprendizagem dos estudantes, independentemente de suas particularidades, necessidades e dificuldades.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, L. F. L.; MORAES, S. P. G.; NOVAES, T. de S. G. Formação Contínua de Professoras que Ensinam Matemática: reflexões sobre a organização do ensino. In: TOZETTO, S. S.; LARROCCA, P. (org.) **Desafios da Formação de Professores: saberes, políticas e trabalho docente**. Curitiba: CRV, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Caderno de apresentação do PNAIC: Alfabetização matemática**. Brasília: MEC, SEB, 2014. 72 p. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Apresentacao_pg001-072.pdf. Acesso em: 21 de out. de 2015.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 21 de set. de 2015.

D' AMBRÓSIO, B.S. **Conteúdo e Metodologia na Formação de Professores**. São Paulo: Ed. Campinas, 2005.

FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**. Publicação do Círculo de Estudo, memória e pesquisa em educação matemática da faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas. Ano 2003, n. 4, nov. de 1995, p.1-37. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/zetetike/article/view/2561>>. Acesso em 04 set. 2013.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

KOSTIUK, G.S. **Alguns Aspectos da Relação Recíproca Entre Educação e Desenvolvimento da Personalidade**. São Paulo: Centauro, 2005.

MELO, G. F. A. de. **Saberes Docentes de Professores de Matemática em um Contexto de Inovação Curricular**. São Paulo: Ed. Campinas, 2005.

MOURA, M. O. de. Matemática na Infância. In: MIGUEIS, M. da R.; AZEVEDO, M. da G. (org.). **Educação Matemática na Infância: abordagens e desafios**. Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007.

MOURA, M. O. de. Matemática na Infância. In: Primeiro Fórum de Educação de Infância. São João da Madeira- Portugal. **Anais...** 2010. FE/USP, P. 01-29

OLIVEIRA, C. J. **Formação Docente dos Professores que Ensinam Matemática**. UNISC, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/700/262>. Acesso em: 21 de set. de 2015.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores- Saberes da Docência e identidade do Professor**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v22,n2, p.72-89, jul./dez,1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005 (Coleção Educação Contemporânea).

TOLEDO, M.; TOLEDO, M. **Didática da Matemática: como dois e dois – a construção da Matemática**. São Paulo: FTD, 1997.

VIGOTSKI, L.S. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar**. São Paulo: Centauro, 2005.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem (1896-1934)**. Edição eletrônica. Ed. Ridendo Castigat Moraes. {1947-2002}.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-476-4

