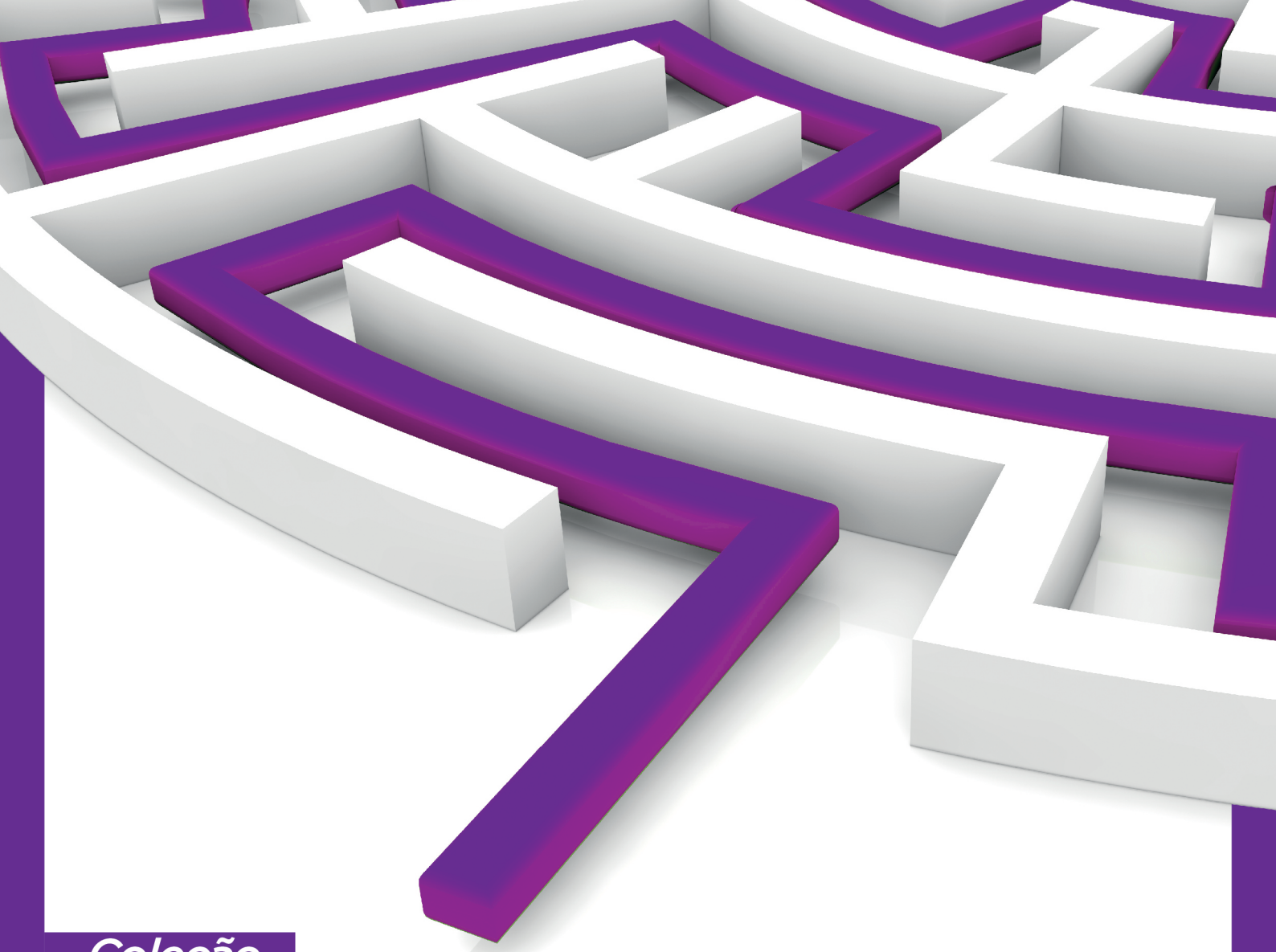


Coleção

Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

ORGANIZADORAS

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Josania Lima Portela Carvalhêdo

edufpi

Vol 3

COLEÇÃO

CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

ORGANIZADORAS

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Josania Lima Portela Carvalhêdo

VOLUME 03

REITOR
Prof. Dr. José Arimatéia Dantas Lopes

VICE-REITORA
Prof.a Dr.a Nadir do Nascimento Nogueira

SUPERINTENDENTE DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
Prof.a Dr.a Jacqueline Lima Dourado

COORDENAÇÃO DO PROJETO
Maria Vilani Cosme de Carvalho
Josania Lima Portela Carvalhêdo

EDUFPI - CONSELHO EDITORIAL
Prof. Dr. Ricardo Alaggio Ribeiro (presidente)
Prof. Dr. Antonio Fonseca dos Santos Neto
Profª. Ms. Francisca Maria Soares Mendes
Prof. Dr. José Machado Moite Neto
Profª. Drª. Teresinha de Jesus Mesquita Queiroz
Prof. Dr. Viriato Campelo

PROJETO GRÁFICO
Neila Rocha Siqueira
Mariana Fiuza
Nonato Costa

CAPA
Nonato Costa

F723 Formação e trabalho docente / Organizado por Maria Vilani Cosme de Carvalho e Josania Lima Portela Carvalhêdo. – Teresina : EDUFPI, 2016.
1176 p. - (Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil ; v. 3)

ISBN 978-85-509-0058-2

1. Formação de Professores. 2. Educação - Currículo. 3. Estágio Supervisionado. 4. Prática Pedagógica. I. Carvalho, Maria Vilani Cosme de. (Org.) II. Carvalhêdo, Josania Lima Portela. (Org.) III. Título.

CDD 370.71

Editora da Universidade Federal do Piauí - EDUFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
CEP: 64049-550 - Bairro Ininga - Teresina - PI - Brasil

Todos os Direitos Reservados

COMITÊ CIENTÍFICO DO EPEN

André Ferrer Pinto Martins – UFRN/PPGED
Aline Maria Batista Machado – UFPB/PPGE
Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches – UFRPE/ PPGTEG
Ana Lúcia Gomes da Silva - UNEB/MPED – JACOBINA
Andréa Tereza Brito – UFPE/PPGE
André Magalhães - UNEB/GESTEC
Antonia Almeida Silva – UEFS/PPGE
Augusto César Rios Leiro - UNEB/PPGEDUC
Adriana Valéria Santos de Diniz - UFPB/MPPGAB
Antonio de Assis Cruz Nunes - UFMA/PPGEEB
Avanja Maria Dominices Coutinho - UFMA/PPGEEB
Claudio Pinto Nunes - UESB/PPGED - VITÓRIA DA CONQUISTA
Cristiano de Jesus Ferronato - UNIT/PPED
Celecina de Maria Veras Sales - UFC/PPGE
Dante Henrique Moura - IFRN/PPGEP
Débora Alves Feitosa – UFRB/PPGCI
Edna Cristina do Prado – UFAL/PPGE
Edson Francisco de Andrade – UFPE/ PPGE
Conceição Gislane Nóbrega Lima de Sales – UFPE/PPGEDUC - Agreste
Fábio Josué Souza dos Santos – UFRB/PPGCI
Francisco Ari de Andrade – UFC/ PPGE
Maria de Fátima Gomes da Silva - UPE/PMPE
Gilson Ricardo de Medeiros Pereira - UERN/POSEDUC
Hugo Monteiro Ferreira - UFRPE/FUNDAJ
Isabel Maria Sabino de Farias - UECE/PPGE
Jeanes Martins Larchert - UESC/PPGE - ILHEUS/ITABUNA
Jerônimo Jorge Cavalcante Silva - UNEB/MPED - JACOBINA
João Batista Carvalho Nunes - UECE/PPGE
Jonei Cerqueira Barbosa - UFBA/PGEDU
Josania Lima Portela Carvalhêdo - UFPI/PPGED
José Mateus do Nascimento – IFRN/PPGEP
Josefa Eliana Souza - UFS/PPGED
Juliana Diniz - UFRPE/ PPGTEG
Júlio Ribeiro Soares - UERN/POSEDUC
Carla Aciole Lins - UFPE/PPGEDUC –Agreste
Lídia Pimenta - UNEB/GESTEC
Luis Alberto Ribeiro Rodrigues - UPE/PMPE
Maria das Dores Mendes Segundo - UECE/MAIE
Maria da Salete Barboza de Farias - UFPB/MPPGAB
Maria Helena Silveira Bonilla - UFBA/PGEDU
Maria Inez Carvalho - UFBA/MPE
Maria Inez Oliveira Araújo – UFS/ PPGED
Maria Olívia Matos de Oliveira - UNEB/MMPEJA
Maria Roseli Gomes Brito de Sá - UFBA/MPE
Maria Vilani Cosme de Carvalho – UFPI/PPGED
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA/PPGE
Marizete S. Santos - UFRPE/ PPGTEG
Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco - UFRN/PPGED
Natanael Reis Bomfim - UNEB/PPGEDUC
Nilma Margarida de Castro Crusoé - UESB/PPGED - VITÓRIA DA CONQUISTA
Paula Baltar - UFPE/EDUMATEC
Raimunda Alves de Moreira Assis - UESC/PPGE - ILHEUS/ITABUNA
Severino Bezerra da Silva – UFPB/PPGE
Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB/PPGPFP
Telma Penerai - UFPE/EDUMATEC
Tânia Regina Dantas - UNEB/MMPEJA
Walter Matias Lima - UFAL/PPGE

APRESENTAÇÃO

A Coleção "**CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL**" sistematiza em forma de Anais os trabalhos completos apresentados nas modalidades Comunicação Oral e Pôster no XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) em 2016. Este evento foi organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) em parceria com o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste (FORPRED).

Convém ressaltarmos que o EPEN é promovido a cada dois anos e é considerado um evento científico de grande tradição acadêmica na área de Educação. Assim, por suas abrangência e preocupação com a socialização dos avanços científicos da pesquisa educacional, e apresenta-se como fórum privilegiado de discussão e de síntese dos conhecimentos produzidos na Área e, portanto, como espaço-tempo inter e intrasubjetivo de aprendizado e de abertura para os pesquisadores – discentes e docentes dos programas de pós-graduação em Educação –, bem como para os demais educadores.

O EPEN, desde os anos de 1970, congrega volume cada vez maior de pesquisadores com os objetivos de socializar os avanços da produção científica educacional teórica e prática; propiciar o enriquecimento do processo de formação pós-graduada; promover oportunidades de intercâmbio; fortalecer as redes de pesquisas científicas nacionais; e, por essas vias, consolidar os Programas de Pós-Graduação em Educação, notadamente aqueles que se situam no Nordeste.

Até 2014, este Evento denominava-se EPENN por congregar as regiões Norte e Nordeste do Brasil. A partir daquele ano, em Natal-RN, foi aprovado o desmembramento para que as duas regiões pudessem realizar os seus encontros individualmente, passando, na região Nordeste, a ser designado de EPEN.

O formato do EPEN é constituído por Conferências de Abertura e de Encerramento versando sobre temáticas previamente definidas em cada edição. Além das conferências, o Evento conta com outras modalidades de trabalho acadêmico, como: Mesa Temática, Sessão Especial, Trabalho Encomendado, Comunicação Oral e Pôster. Todas essas modalidades de trabalho foram pensadas de modo a articular os 25 Grupos de Trabalho (GTs), bem como as linhas de pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste. Elas representam, assim, oportunidade para os pesquisadores das diversas subáreas da Educação socializarem os resultados de suas pesquisas, especialmente aquelas voltadas para a região Nordeste do Brasil.

Esta Coleção organiza e apresenta os 289 trabalhos submetidos e aceitos nas modalidades Comunicação Oral e Pôster, seguindo a lógica dos eixos temáticos, que são os 25 Grupos de Trabalhos do FORPRED/ANPED, mas apresentados em nos cinco volumes listados abaixo:

Ebook 1:FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
Ebook 2: EDUCAÇÃO E CIDADANIA
Ebook 3: FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE
Ebook 4: QUESTÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO
Ebook 5: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

O E-book 1 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 02 - história da educação, GT 14 - sociologia da educação, GT 17 - filosofia da educação, GT 20 - psicologia da educação.

O E-book 2 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 03 - movimentos sociais; GT 05 - estado e política educacional; GT 06 - educação popular; GT 11 - política de educação superior; GT 21 - educação e relações étnico-raciais; GT 23 - gênero, sexualidade e educação; GT 26 - educação do campo.

O E-book 3 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 04 – didática; GT 08 - formação de professores; GT 09 - trabalho e educação;
GT 12 – currículo.

O E-book 4 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 07 - educação de cianças de 0 a 6 anos; GT 10 - alfabetização, leitura e escrita; GT 13 - educação fundamental; GT 19 - educação matemática.

O E-book 5 contem os trabalhos dos seguintes Grupos de Trabalho:

GT 15 - educação especial; GT 16 - educação e comunicação; GT 18 - educação de pessoas jovens e adultos; GT 22 - educação ambiental; GT 24 - educação e arte.

Convém ressaltar que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, ao tomar sob a sua responsabilidade um evento dessa magnitude acadêmica, reafirma o seu compromisso com a qualidade social da educação do País, esperando que as trocas realizadas ao longo do Evento propiciem avanços na produção do conhecimento, na formação e na prática educativa de professores e de pesquisadores.

Teresina, 20 de setembro de 2016

Prof.ª Dr.ª Josania Lima Portela Carvalhêdo
Prof.ª Dr.ª Maria Vilani Cosme de Carvalho

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO – ININGA - 64.049-550 – TERESINA – PIAUÍ
TELEFONES: (86) 3215-5820/3237-1214 – FAX: (86) 3237-1277

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO *21*

Didática

A DIDÁTICA E SUA CORROBORAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento *31*

DIDÁTICA E ATOS DE CURRÍCULO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Claúdia Silva do Carmo *46*

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

Adriano de Araújo de Santos
Viviane de Bona *58*

Formação de professores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PIBID: EXPERIÊNCIAS E TEMPORALIDADES FORMATIVAS

Fabrício Oliveira da Silva
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios *73*

O PIBID E A PRÁXIS DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: A INCORPORAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS NA BUSCA DE NOVOS SIGNIFICADOS

Andréia Matias Fernandes.
Isaias Maia Ramos
Nydia Emilly Freitas Barroso *84*

CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PIBID

Cláudio César Torquato Rocha
Giovana Maria Belém Falcão
Isabel Maria Sabino de Farias *95*

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA ESFERA DO PIBID: AS APRENDIZAGENS DO PROFESSOR COFORMADOR

Silvia Maria Nobrega-Therrien
Eunice Andrade de Oliveira Menezes
Vanessa de Carvalho Forte.....100

PLANEJAR, ENSINAR E AVALIAR ANTES E DEPOIS DO PIBID: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NA ÓTICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eunice Andrade de Oliveira Menezes
Sandy Lima Costa
Isabel Maria Sabino de Farias.....125

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Hilderlândia Penha Machado Santos.....137

A RELEVÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA: PERCEPÇÕES E CONCEPÇÕES DOS BOLSISTAS ID

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado
Eliane Teles Alves
Tailma Leite Barreto.....141

ALUNOS EGRESSOS DO PIBID: DISCUTINDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Jucyelle da Silva Sousa
Antonia Dalva França Carvalho.....154

O PIBID SOB A PERSPECTIVA DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFCE CAMPUS CRATEÚS

Márcio Monteiro Cunha
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos.....166

A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DO PNAIC- PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Cláudia Figueiredo Duarte Vieira.....181

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO DA IDADE CERTA: NA TRILHA DE SENTIDOS QUE RESSOEM EM OUTRAS FORMAÇÕES

Tarcyla Coelho de Souza Marinho.....193

SABERES FRAGMENTADOS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO CEARÁ

Amancio Leandro Correa Pimentel
Antonia Solange Pinheiro Xerez.....208

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: REPERCUSSÕES EM SEUS PROCESSOS FORMATIVOS

Rosani de Lima Domiciano
Nivea da Silva Pereira.....223

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Suzana Andreia Santos Coutinho
Lélia Cristina Silveira de Moraes.....239

APRENDIZAGEM COOPERATIVA: AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ

Rodrigo Leonardo Gomes de Oliveira
Raquel Crosara Maia Leite
Maria Alina Oliveira Alencar de Araújo.....259

PROGRAMA DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA - PROCAD: ARTICULANDO PESQUISA E FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Maria Emiliana Lima Penteado
Fábio Alves Gomes
Ana Gabriela Nunes Fernandes.....264

O PROINFANTIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Isabel Cristina de Jesus Brandão.....277

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO CAPITAL EM CRISE: UMA ANÁLISE SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/URCA

Mirela Máximo Bezerra Silveira
Maria das Dores Mendes Segundo *294*

PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: O MOVIMENTO DE PESQUISA EM ANÁLISE

Raquel Antonio Alfredo
Maria Emiliana Lima Penteado
Adriana Maria Biaggio Frenham *308*

ABORDAGEM COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES: INTERAÇÃO E LUTA

Hilda Maria Martins Bandeira
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina *319*

PERFORMANCE COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DE PRÁTICAS DOCENTES EM CONTEXTO DE PESQUISA- FORMAÇÃO

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina *331*

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A PESQUISADOR/A: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Cecília Mª de Alencar Menezes
Mônica M. de Oliveira Torres *343*

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DO MUNICÍPIO DE TERESINA/PI

Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves *348*

EDUCAÇÃO PREVENTIVA AO CONSUMO DE DROGAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Belisa Maria da Silva Melo
Maria da Glória Carvalho Moura *363*

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESPECIFICIDADES NO CAMPO DA PEDAGOGIA E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Luana Maria Gomes de Alencar *375*

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA UFPI

Ágata Laisa Laremberg Alves Cavalcanti
Antonia Dalva França Carvalho *387*

FORMAÇÃO DOCENTE E AFRODESCENDÊNCIA NAS INTERFACES DOS ESTAGIOS SUPERVISIONADOS

Raimunda Nonata da Silva Machado
Antonia Regina dos Santos Abreu Alves
Francis Musa Boakari *403*

INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Isaias Maia Ramos
Isabel Maria Sabino de Farias
Luciane de Sousa Araújo *418*

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE SOBRE AS DIFICULDADES DA PRÁTICA DOS ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE TERESINA-PI

Carlos Alberto Lima De Oliveira Pádua
Antonia Dalva França Carvalho *428*

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE GUANAMBI: DAS PROPOSTAS OFICIAIS ÀS PRÁTICAS FORMATIVAS

Jany Rodrigues Prado
Berta Leni Costa Cardoso
Cláudio Pinto Nunes *435*

A PRÁTICA REFLEXIVA COMO ELEMENTO DA DOCÊNCIA NA INFÂNCIA

Terezinha Fernandes Gurgel *451*

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros
Raimunda Alves Melo *463*

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: SABERES E DEMANDAS DA PRÁTICA

Francisca Maria da Cunha de Sousa *475*

FORMAÇÃO CONTINUADA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TURMAS MULTISSERIADAS: DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO

Raimunda Alves Melo
Antonia Dalva França Carvalho *489*

A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

Graziela Ninck Dias Menezes
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios..... *504*

PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Claudia Maria Lima da Costa
Antonia Edna Brito *518*

AQUISIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EPT: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

Ana Célia Furtado Orsano
Kelsen Arcangelo Ferreira e Silva..... *532*

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E JUVENTUDES: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE DOCENTE NÃO LICENCIADO

Albertino Ferreira Nascimento Jr. *548*

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO PROFISSIONAL À DISTÂNCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Claudia Pereira de Lima
Katiane Symoneide de Brito Pessoa *553*

LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: DILEMAS EM HORIZONTES DE SUPERAÇÃO

Carla Teresa da Costa Pedrosa
Josania Lima Portela Carvalhêdo *565*

DILEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Marlene Oliveira Soares Portela
Josania Lima Portela Carvalhêdo *580*

PROFISSÃO DOCENTE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM INICIO DE CARREIRA

Marcella Thaiane de Lima Silva
Laêda Bezerra Machado *594*

MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Marinalva Lopes Ribeiro
Jefferson da Silva Moreira *611*

A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO

Kelsen Arcângelo Ferreira e Silva
Ana Célia Furtado Orsano *626*

PRÁTICA DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE TEÓRICA DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Denise Martins da Costa e Silva
Maria Vilani Cosme de Carvalho *640*

O PENSAMENTO CRÍTICO COMO CONHECIMENTO PROFISSIONAL PARA ENSINAR CIÊNCIAS: UM ESTUDO COM LICENCIADOS EM PEDAGOGIA

Alessandro Augusto de Barros Façanha
Isauro Beltrán Nuñez *654*

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA FORMAÇÃO INICIAL A ARTICULAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICO DOS SABERES NA PRÁTICA ESCOLAR

Benedita dos Santos Azevedo Frazão
Samuel Luis Velázquez Castellanos *672*

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL COMO ESPAÇO E TEMPO DE FORMAÇÃO, PRODUÇÃO DE SABERES E APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS

Haêde Gomes Silva
Erineide Cunha de Sousa
Neide Naira Paz Lemos.....687

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR SOBRE A PRÁTICA DA PESQUISA

Joselma Ferreira Lima e Silva
Rosimeyre Vieira da Silva.....699

APRENDER A ENSINAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS MEDIAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Sueli Maria de Sousa
Eliana de Sousa Alencar Marques.....715

DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PROFESSOR NA CONDUÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINAR E APRENDER

Neide Cavalcante Guedes.....729

DILEMAS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: OLHARES DISCENTES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Mary Gracy e Silva Lima.....740

A FORMAÇÃO E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Maria Oneide Lino da Silva.....752

NARRATIVAS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL: REFLEXÕES FORMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Ana Verena Magalhães Madeira.....766

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TICs

Danielle Miranda Rodrigues
Claudio Pinto Nunes.....772

CONTRIBUIÇÕES DO USO DO SOFTWARE NVIVO EM PESQUISA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Mikaele da Silva Cavalcante
Marília Duarte Guimarães
Yslena Nonato Mendes.....790

CARTOGRAFIAS DE AMOR DOCENTE NO FACEBOOK

Verônica Domingues Almeida.....799

A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: SABERES QUE ATRAVESSAM A VIDA E A PRÁTICA

Maria do Socorro Borges da Silva
Shara Jane Holanda Costa Adad.....813

DOS MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS À CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DO PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN

Rosália de Fátima e Silva
Thalyne Medeiros da Costa
Camila Barbosa dos Santos.....829

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO LICENCIADO EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO: CONFIGURAÇÕES DO HABITUS PROFISSIONAL NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Lilian da Silva Teixeira
Maria Olívia de Matos Oliveira.....842

OS SABERES EXPERIENCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE REPRESENTADOS NOS FILMES

Alexsandro Costa de Sousa.....859

AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO, LEITURA E ENSINO: UMA ANÁLISE COM BASE EM QUESTÕES DA PROVA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DO CONCURSO PÚBLICO PARA O CARGO DE PROFESSOR DE PORTUGUÊS DE PARNAMIRIM/RN – ANO 2015

Willame Santos de Sales
Olga Carla E. H. e Souza.....876

AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E LEITURA REVELADAS EM CONCURSO PÚBLICO PARA O CARGO DE PROFESSOR DE PORTUGUÊS DE PARNAMIRIM/ RN – ANO 2015

Olga Carla E. H. e Souza
Willame Santos de Sales.....893

CONHECIMENTO PROFISSIONAL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE L. S. VYGOTSKY DE FUTUROS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Isauro Beltrán Núñez
Betania Leite Ramalho
Sandra Cristina Bezerra de Barros 899

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES

Eliana de Sousa Alencar Marques
Elayna Maria Santos Sousa.....916

A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO FORMAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL, EDUCACIONAL E PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Thelma Helena Costa Chahini
Maria da Piedade Resende da Costa.....930

REPENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE SUAS BASES EPISTEMOLÓGICAS: DA RACIONALIDADE PRÁTICA À PRÁXIS EDUCATIVA

Elmo de Souza Lima.....941

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES DE INTEGRANTES DE UM GRUPO DE PESQUISA

Cicera Sineide Dantas Rodrigues
Eunice Andrade de Oliveira Menezes
Cláudio César Torquato Rocha 956

SIGNIFICADOS E SENTIDOS CONSTITUÍDOS PELO PEDAGOGO GESTOR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E DA PSICOLOGIA SÓCIO- HISTÓRICO

Elizangela Fernandes Martins
Raquel Antonio Alfredo.....970

FORMAÇÃO NA PEDAGOGIA GRIÔ: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DO CAMPO

Fabrício Oliveira da Silva
Luciana de Araújo Pereira.....984

FORMAÇÃO DOCENTE COMO CAMPO DE RE/CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR/ EDUCADOR POPULAR: INQUIETAÇÕES, DESLOCAMENTOS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Adriana Bastos Oliveira 997

VIGIAR E EDUCAR: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO CÁRCERE

Carla Verônica Albuquerque Almeida
Maria de Lourdes Soares Ornellas.....1015

CARTOGRAFIAS DA PROFISSÃO DOCENTE NO PIEMONTE DA CHAPADA DIAMANTINA

Ana Lúcia Gomes da Silva
Jane Adriana Vasconcelos P. Rios 1032

Trabalho e educação

A PESQUISA SOCIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A ELABORAÇÃO ETNOGRÁFICA DE SEUS DESAFIOS ÉTICO- METODOLÓGICOS

Herlon Alves Bezerra.....1045

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CENTRO DE REFERÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL EM IMPERATRIZ-MA

Késsia Mileny de Paulo Moura
Keyla Cardoso Tavares 1063

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DE SUAS CONDIÇÕES NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Adriana e Silva Sousa
Dante Henrique Moura.....1079

AS DIRETRIZES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL: UMA ANÁLISE ONTO-CRÍTICA

Daniela Glícea Oliveira da Silva
Maria das Dores Mendes Segundo *1094*

AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA PRESENTES NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Crislaine Cassiano Drago
Dante Henrique Moura *1108*

CONTRADIÇÃO DIALÉTICA COMO FONTE DO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Hostiza Machado Vieira
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina *1120*

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DA BAHIA: UMA ANÁLISE SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DOS EGRESSOS DO CETEP / IRECÊ

Ana Karine Loula Torres Rocha *1134*

OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS ESTRUTURANTES DA EXPANSÃO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA BAHIA (2007-2014)

Aline de Oliveira Costa Santos *1149*

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A POLÍTICA DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Eliane Cristina Gualberto Melo Mineiro
Frederico Antonio Mineiro Lopes
Sheila Cristina Furtado Sales *1165*

O ENSINO MILITAR EM QUESTÃO

Getúlio Neves Sena
Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches *1181*

Currículo

DISPUTAS EM TORNO DA SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: PROBLEMATIZANDO CONSENSOS, ENFRAQUECENDO FUNDAMENTOS

Clívio Pimentel-Júnior.....1193

CURRÍCULO E DIVERSIDADE NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: O ADVENTO DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Pedro Paulo Souza Rios
André Ricardo Lucas Vieira.....1207

RELAÇÃO COTIDIANA PROFESSOR/ALUNO: CAPTANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UFMA

Gabriella Alves Ferreira
Maria Núbia Barbosa Bonfim.....1221

A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES À LUZ DE DOCUMENTOS LEGAIS

Valdriano Ferreira do Nascimento
Marília Duarte Guimarães.....1235

CULTURAS JUVENIS E CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE A "JUVENILIZAÇÃO" DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria da Conceição Cedro V. B. de Oliveira
Graça dos Santos Costa.....1249

CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: REFLEXÕES A PARTIR DA CONCEPÇÃO E DAS ORIENTAÇÕES DESSE PROGRAMA

Eunice Castro
Lélia Cristina Silveira de Moraes.....1263

TECENDO SABERES E FAZERES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS FORMATIVOS

Ana Célia Dantas Tanure
Graça dos Santos Costa.....1269

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CAMINHOS E PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS CULTURAIS NA CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE E FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) INDÍGENA

Emmanuelle Amaral Marques
Cibele Maria Rodrigues.....1282

A CONTRIBUIÇÃO DO AUTOR MICHAEL APPLE PARA AS PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO

Valéria Silva Magalhães de Matos
Maria Cristina Dantas Pina 1299

INTRODUÇÃO

TENDÊNCIAS NAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Este E-book resulta do XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), realizado em torno da temática “Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica”, com a finalidade de discutir e de socializar a produção científica apresentada nos Grupos de Trabalho (GT) Didática, Formação de Professores, Currículo e Trabalho e Educação. Nesta introdução, traçamos breve síntese para representar os autores sediados nesses GTs propostos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Ao considerarmos a riqueza de possibilidades oferecidas pela promoção de intercâmbio científico entre os Programas de Pós-Graduação em Educação e, pelo consequente incentivo da pesquisa educacional no Nordeste do Brasil, constatamos que não poderíamos prescindir do destaque à afirmação de que as pesquisas compiladas neste E-book testemunham o comprometimento de grande número de pesquisadores com a Região, tencionando, em parte, a consecução dos objetivos propostos para realização desse Congresso.

Ressaltamos, então, os referidos objetivos: analisar e discutir referenciais teóricos e metodológicos relacionados às pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação; articular os Programas de Pós-Graduação em Educação na discussão de políticas de pós-graduação e pesquisa e de estratégias das melhorias de condições de desenvolvimento acadêmico-científico; promover condições regionais e nacionais de intercâmbio de produção científica nas diversas áreas da pesquisa educacional; ampliar as pesquisas e as análises delas decorrentes sobre a problemática dos Direitos Humanos na Educação, como forma de inclusão social; estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em Educação para responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino, das universidades e das comunidades locais e regionais, valorizando a cultura nacional e contribuindo para sua permanente renovação e difusão.

Aspiramos a consideração destas notas introdutórias no movimento de socialização do conhecimento científico que as constituem, dado que, em seu conjunto, elas proponham à leitura, problemas, hipóteses, afirmações, negações, contraposições, conclusões. Assim sendo, quiçá elas possam se constituir como motivo à produção de novas objetivações sobre o tema em destaque. Objetivações que poderão se constituir mediadoras de relações sociais e, nesta condição, como

transformadoras do movimento de formação docente. Por isso, defende-se que a comunicação científica não encerra seu objetivo, tão somente, sobre aquilo que já se produziu, mas contém, em si, latente, a possibilidade de causar mudanças, rupturas e, ou, continuidades no movimento histórico de transformação dos seres humanos, dos modos de produção de existência de si e da sociedade, que o sustenta em seu devir tipicamente humano.

Mediante o convite à produção de um texto introdutório para este Volume, resgatamos uma breve síntese de significações mobilizadas, em nossas consciências, pelo tema Formação e Trabalho docente. Pois, bem sabemos que as pesquisas, sínteses de dedicação e de esforço acadêmico é que merecem o lugar de destaque nesta publicação. Concebemos essa produção assim, e afirmamos nossa predileção pela exposição significativa das ideias dos pesquisadores que nos prestigiaram como meio de comunicação da riqueza resultante de suas atividades científicas.

Não nos furtamos à oportunidade de comunicarmos uma síntese que contém a ressonância de parte de nossas significações acerca do processo de formação e do trabalho docente. Com Araújo, Albuquerque e Carvalho (2015), defendemos que:

> No que tange à educação escolar, o atual sistema educativo, notadamente o da rede pública, coloca aos educadores, em especial aos professores, o desafio de desenvolver práticas educativas que deem conta da formação humana, em especial da formação de profissionais que possam contribuir no desenvolvimento da sociedade e, portanto, do homem. Oliveira (2004), ao discutir a reestruturação do trabalho docente, evidencia a dimensão desse desafio ressaltando que as condições de trabalho do professor de escolas públicas brasileiras caracterizam contexto de intensificação, de precarização, de desprofissionalização e de proletarização do magistério, no qual o trabalho docente está sendo desenvolvido. Para enfrentar esse desafio, as práticas educativas devem estar orientadas por formação que contribua nos processos de se tornar humano e de profissionalização dos educadores. Entendemos, conforme Garcia (1999), a formação de professores como área disciplinar em desenvolvimento e atividade humana que tem como foco a profissionalização do ensino, dos profissionais encarregados de educar as novas gerações. Compreendemos, assim, que a formação docente é processo de formação, de profissionalização e de socialização de profissionais para realizar criticamente o ensino-aprendizagem de modo que o ser professor contribua para melhorar a qualidade de ensino e, portanto, da educação escolar.

Sob mediação do excerto anterior, comunicamos nossa satisfação com a entrega, à sociedade, deste Volume tão rico na abrangência e no aprofundamento de temas de pesquisa, problematizam as questões fundamentais do processo de formação

docente. São 94 textos que condensam, em si, parte da atividade de pesquisadores e de futuros pesquisadores comprometidos com o avanço do conhecimento científico no campo educacional.

Destacamos que a totalidade das pesquisas apresentadas, no que diz respeito ao aspecto teórico-metodológico, é qualitativa. Podemos também afirmar que essa totalidade representa um movimento empenhado na produção de explicações sobre a realidade escolar, considerando-a em suas múltiplas determinações. Por isso, ao entrarmos em contato com as pesquisas, podemos depreender uma gama de conteúdos mediadores que incidem sobre os mais variados objetos de estudos. Assim, vemos contemplados aspectos ideo-políticos, filosóficos, normativos, pedagógicos, etc.

Os capítulos que integram este Volume estão agrupados nos GTs Didática, Formação de Professores, Currículo e Trabalho e Educação, os quais estão organizados, portanto, em quatro partes.

Assim, a parte I do E-book reúne três capítulos que tratam dos trabalhos comunicados no **GT Didática**, os quais apresentam: a Didática como campo epistemológico e prático fundamental para o processo de profissionalização do professor, enfatizando-a como dimensão importante na relação multidimensional do processo de ensino e aprendizagem; a pesquisa sobre Didática inspirada na Etnopesquisa Crítica e Multirrelacional, discutindo atos de currículo como conceito de processualidade; e, por fim, uma análise de concepções dos professores de Matemática das escolas de referência em ensino médio da rede estadual de Pernambuco, considerando suas influências na aprendizagem dos estudantes.

A parte II congrega setenta e dois capítulos que versam sobre os trabalhos comunicados no **GT Formação de Professores**, os quais estão apresentados em eixos comuns que, em nosso entendimento, sustentaram as atividades de pesquisadores de diversas universidades e de vários institutos.

Podemos ressaltar que os programas oficiais de fomento à Educação, em diversas modalidades, tiveram lugar privilegiado, no que diz respeito ao interesse de pesquisadores do campo da formação de professores. São 18 pesquisas, as que contemplam programas, tais como: Programa Insterinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV), Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), o PRO-INFANTIL (Curso em nível Médio, a distância, na Modalidade Normal) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O PIBID foi constituído como base para o desenvolvimento de nove pesquisas, que destacam objetivos do Programa, tais como o de valorizar o magistério e o de subsidiar a formação docente de estudantes de licenciatura. Além disso, o problematizaram como potencializador da formação do discente, por sua inserção antecipada na escola, ressaltando que essa inserção amplia a possibilidade de articulação entre teoria e prática, subsidiando práticas formativas que estimulam a participação ativa no processo de construção do conhecimento.

As pesquisas também discorrem a respeito do PIBID com relação à prática exitosa dos professores que estão iniciando carreira docente; sobre seu impacto na construção da identidade docente; no reconhecimento e na valorização da escola como espaço de formação e, ainda, sobre a relação universidade e escola básica, defendida como favorecedora da articulação de conhecimentos específicos com metodologias ditas inovadoras.

O PNAIC serviu como base para duas pesquisas que investigaram a compreensão dos professores sobre o Programa e sobre a formação continuada e a organização do trabalho pedagógico oferecida aos professores de turmas multisseriadas. Já o PAIC, criado em 2007, no Ceará, subsidia tanto a sua afirmação como Programa que satisfaz as necessidades formativas dos professores, quanto à discussão sobre a contraposição entre a concepção oficial contida no Programa e a concepção dialética.

O que os docentes dizem sobre a formação continuada de professores, que atuam no PROEJA sustentou a produção de uma das pesquisas inscritas nesse GT, Formação de professores. Respectivamente, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio; o PROCAD; o PRO-INFANTIL (Curso em nível Médio, a distância, na Modalidade Normal) e o PARFOR também foram contemplados, cada um, em uma pesquisa inscrita.

O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio é destacado como elemento favorecedor do contato com leituras formativas sobre concepções de aprendizagem cooperativa e de formação integral. O Programa de Iniciação Científica Voluntária foi tomado como base para investigação sobre as mediações que determinam os motivos que levam os professores a realizar formação continuada. Esta investigação favoreceu o destaque do cotidiano docente e do caráter instrumental da prática pedagógica como mediações determinantes da busca pela formação continuada. O curso de Pedagogia do PARFOR foi constituído como objeto favorável à análise da formação docente no contexto do Capital. E o PROCAD foi destacado em suas diretrizes gerais e em seu impacto no avanço das discussões epistemológicas e no fortalecimento da formação acadêmica pela cooperação interinstitucional.

A Escola como Espaço de Formação foi constituída como foco de seis pesquisas inscritas para apresentação nesse GT, Formação de Professores, uma delas analisa um momento de realização de pesquisa-intervenção, com o objetivo de depreender dessa

análise elementos constitutivos da dimensão subjetiva dos processos educacionais. Em outras duas, a centralidade incide na discussão sobre as possibilidades contidas nas propostas da pesquisa-formação colaborativa. Assim, ressalta a pesquisa colaborativa como unidade que contém a relação intrínseca da pesquisa e formação, da qual pode resultar a produção de conhecimento da unidade aparência e essência.

Ainda focalizando o potencial formativo da pesquisa colaborativa, destacamos a afirmação em defesa de que a pesquisa-formação motiva professores a dialogar sobre o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a produção mútua de compreensões e de transformação de sentidos e de significados de suas práticas, além de favorecer a produção de pensamento crítico, o qual ultrapassa a emissão de opiniões baseadas no senso comum. Contudo, depreende-se da proposta de pesquisa que há predominância de significados cristalizados sobre a transmissão de conhecimento e que nem todas as perspectivas de formação promovem a produção de pensamento crítico.

As demais pesquisas, que enfatizam a Escola como Espaço de Formação, destacam a articulação entre o processo de construção de conhecimento e a formação do professor da educação básica, defendendo a afirmação do professor como pesquisador da própria prática, considerando a prática formativa, que abrange teoria e prática, como possibilidade, pela qual se pode produzir saberes e aprendizagens compartilhadas. Tais pesquisas ainda afirmam que há desafios a serem enfrentados, dentre eles, o de garantir espaço e tempo inerente ao trabalho pedagógico de planejamento, de organização de atividades e de estudo a ser realizado de forma individual e coletiva.

O Estágio Supervisionado foi constituído como foco de cinco pesquisas, que o problematizaram como componente da formação e da base para iniciação profissional docente. Especificamente, esse componente curricular foi investigado no que diz respeito à sua insuficiência como mediação do percurso de inserção na carreira de magistério das licenciaturas, com relação às dificuldades da prática dos estagiários do curso de Pedagogia, no âmbito da Educação a Distância (EaD) e, ainda, do desenvolvimento profissional do futuro professor, considerando as interfaces com a afrodescendência, tendo-a como elemento definidor das diversidades em questão no “chão da escola”.

A Formação do Professor de Educação Infantil foi problematizada por cinco pesquisas, uma delas analisa as contribuições do PRO-INFANTIL (Curso em nível Médio, a distância, na Modalidade Normal) como política pública de formação do professor de Educação Infantil. As demais pesquisas tratam das propostas iniciais às práticas formativas do professor de Educação Infantil; do redirecionamento das ações e dos instrumentos de consolidação da prática docente, a partir do exercício de reflexão e da construção de saberes na prática pedagógica de professores na Educação Infantil.

O tema da Formação do Docente da Educação Profissional também foi contemplado por cinco pesquisas, que o explanam considerando a constituição da docência e a formação inicial do professor desse segmento da Educação; os aspectos históricos e legais da formação de bacharéis da Educação Profissional; a formação continuada como sinônimo de profissionalização. A análise sobre o que pensam os professores que atuam nos cursos integrados ao Ensino Médio e a proposição de um itinerário formativo para eles foi constituída como foco de atenção de duas pesquisas inscritas no GT Formação de professores.

A Docência no Ensino Superior foi problematizada em seis pesquisas, que destacam: a possível estabilidade de emprego e o *status* da carreira universitária como motivações para permanência no magistério; a Formação docente e a consequente constituição de sua professoralidade; o movimento de inclusão escolar no Ensino Superior e o potencial heurístico das categorias sentido e significado e, ainda, a falta de domínio das questões pedagógicas, como base da constituição de dilemas, que movimentam temas variados, tais como avaliação, articulação teoria e prática, relacionamento professor/aluno, uso de tecnologias educacionais, etc.

A Formação dos Professores do Ensino Fundamental constitui a base de cinco pesquisas, que problematizam a formação, a atuação e as necessidades formativas de professores de Ciências, História e Matemática. Essas pesquisas perscrutam o conhecimento profissional sobre o pensamento crítico e suas implicações na atividade docente; destacam que a formação dos professores das séries iniciais não atende às especificidades do ensino das Ciências Naturais. E, ainda, ressaltam que, na formação do professor de História do 5º ano do Ensino Fundamental, a articulação teórico-metodológica dos saberes na prática escolar acontece de modo parcial, havendo desconhecimento dos licenciandos na relação educação, Matemática e pesquisa.

Em cinco pesquisas, a centralidade incide sobre a Formação Inicial Docente, problematizando-a como espaço para construção dos saberes que mediarão a prática pedagógica. Nessas pesquisas são destacados elementos constitutivos do processo de aprender e de ensinar.

O campo da tecnologia foi constituído como foco de problematização de três pesquisas, que contemplam a formação de professores e de pesquisadores: a investigação sobre o uso das tecnologias de comunicação e informação (TICs); sobre os benefícios do uso e a funcionalidade do Software NVIVO, em pesquisas do campo educacional e, ainda, a investigação discursos, em rede social – Facebook, sobre o amor e suas ressonâncias na formação docente.

Cada um dos eixos destacados a seguir sustentou o desenvolvimento de duas pesquisas. São eles: Educação para os Direitos Humanos; Identidade docente e Concurso público.

Sobre a Educação para os Direitos Humanos, foram desenvolvidas pesquisas que realizaram análises das orientações do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia de uma universidade pública, considerando os processos históricos e os marcos legais dos Direitos Humanos e ressaltaram a experiência como potente saber da formação de professores, em Direitos Humanos. Isso, tendo em conta que a relação entre saber e poder atravessa esse processo formativo vivenciado na escola.

Duas pesquisas tiveram como foco o processo de constituição da Identidade docente. Em uma delas, a centralidade incidiu na análise dos aspectos da identificação dos professores com a profissão docente e contribuiu para a afirmação de que as atividades que os licenciandos desenvolveram na Educação Básica permanecem como aproximações com o fazer docente. Na outra, o foco da análise é a imagem do professor em dois filmes, “O Triunfo” e “Escritores da Liberdade”, podemos dizer, mais especificamente, que o saber experiencial demonstrado pelos personagens foi destacado como de suma relevância à consecução da pesquisa.

No conjunto de pesquisas inscritas nesse GT, Formação de professores, seis contemplam a Discussão teórica como foco de suas investigações.

Duas pesquisas realizam discussões baseadas em questões de concurso público. Uma delas destaca conceitos-chave de concepções de Língua Portuguesa necessários à formação e ao aperfeiçoamento docente. A outra, evidencia o hiato profundo entre o conhecimento mobilizado pelos futuros professores sobre a Teoria Histórico-Cultural, no que diz respeito à relação pensamento e linguagem, ao papel das interações entre os sujeitos, e à natureza do processo de internalização dos conteúdos culturais na escola. Além disso, ressalta a necessidade da promoção de momentos de reflexão e de crítica a respeito dos conhecimentos da psicologia educacional na formação dos professores.

Das demais pesquisas, que concedem centralidade à Discussão teórica, destacamos o conteúdo em defesa da explicitação das influências das concepções teórico-metodológicas vinculadas à filosofia pragmática e suas limitações quanto à formação crítica dos educadores. Ressaltamos também a defesa da afirmação de que a formação do professor, como intelectual crítico, representa um desafio diante do contexto educacional com forte predominância da racionalidade prática e da burocratização dos espaços educativos.

A necessidade da proposição de projetos que se constituam a partir da práxis educativa, tendo a articulação entre teoria e prática e a problematização crítica do contexto sócio-histórico e cultural como eixo norteador do processo de produção do conhecimento e das práticas educativas, também é posta em manifesto. E, por fim, a ruptura da lógica pragmática e a construção de práticas formativas são consideradas como práxis transformadoras que representam a possibilidade de resgate da utopia na educação.

A parte III deste E-book concentra os capítulos das dez pesquisas apresentadas no **GT Trabalho e Educação**, as quais abrangem temáticas diversificadas. As pesquisas versam sobre percepções de profissionais da área Educação e Trabalho em relação à inclusão social e profissional de pessoas com deficiência; sobre as consequências da reestruturação produtiva no mundo do trabalho e seus desdobramentos nas condições de trabalho dos professores de educação básica, bem como sobre as contribuições de pedagogos para os Centros de Referência e Assistência Social (CRAS), destacando os modos de participação desses profissionais no Serviço de Convivência e de Fortalecimento de Vínculos.

A análise crítica se torna efetiva no debate sobre as concepções de formação humana objetivadas nas políticas educacionais brasileiras; sobre a relação entre a crise estrutural do Capital e a tarefa posta à Educação – de que ofereça a solução para os problemas sociais ocasionados pela referida crise; sobre a relação entre os sentidos e os significados do trabalho de formação desenvolvido pelos professores formadores e a compreensão das contradições da prática; sobre as implicações da política de criação dos Institutos Federais de Educação no contexto brasileiro; e sobre a regulação da formação militar por regras próprias.

A parte IV apresenta os nove capítulos dos trabalhos comunicados no **GT Currículo**, que contemplaram: as disputas em torno da significação do currículo de Ciências e Biologia, destacando como a ideia de ensino da Ciência da Natureza da Ciência tem atuado na projeção de determinado perfil identitário, questionando o essencialismo/colecionismo subjacente a essa ideia; o currículo como ato dinâmico e político formativo em sua constituição e práxis; as influências das representações sociais sobre as relações cotidianas professor/aluno na aprendizagem do aluno.

O tema currículo e educação intercultural foi contemplado em comunicação que versa sobre concepções curriculares e culturais que circundam as concepções para formação do professor indígena no Brasil.

A proposta curricular para Educação Infantil é examinada, enfatizando-se a necessidade de se considerar os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, afetivos e sociais presentes no desenvolvimento integral da criança.

A Educação de Jovens e Adultos foi contemplada em três trabalhos que discutiram: o fenômeno da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos, a partir das representações de estudantes sobre juventude e currículo; a concepção de currículo na perspectiva de professores, técnicos, alunos e gestores dos cursos técnicos; e as representações sociais de professores e coordenadores acerca do currículo prescrito da Educação de Jovens e Adultos, procurando identificar tensões, distanciamentos e aproximações entre essas representações.

Currículo e educação intercultural constituem o eixo central da comunicação que versa sobre concepções curriculares e culturais que circundam as concepções para

formação do professor indígena no Brasil. E, ainda, compõem esta parte, Currículo, o destaque de uma análise sobre trabalhos que discutem currículo no EPENN (2005), que possuem como referência o autor Michael Apple.

Mediante o exposto, afirmamos que o campo de discussão sobre Formação e Trabalho Docente se constitui como pleno de questões fundamentais, portanto, estimamos que cada pesquisador tenha se reconhecido nos lineamentos que tratam de seu objeto de pesquisa e que cada leitor se sinta convidado a perscrutar as interfaces passíveis de serem depreendidas do conjunto de pesquisas, sinteticamente apresentadas nestas notas introdutórias e que, assim, seja comovido a ampliar, em sua esfera de atuação, o debate acerca da produção do conhecimento científico na contemporaneidade.

Ressaltamos, ainda, que os autores e autoras produziram seus textos considerando suas apropriações e objetivações da fundamentação teórico-metodológica escolhida, bem como o estilo pessoal, aspectos inteiramente respeitados pelas organizadoras.

Enfim, desejamos a todos uma boa leitura.

Raquel Antonio Alfredo – UFPI
Maria Vilani Cosme de Carvalho – UFPI

- volume 3 -

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

DIDÁTICA

A DIDÁTICA E SUA CORROBORAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento UEMA/FACEMA
franclanecarvalhon@gmail.com

INTRODUÇÃO

No presente artigo intitulado “A didática e sua corroboração na formação do pedagogo: percepções dos professores do curso de Pedagogia”, abordamos a importância da Didática como campo de conhecimento epistemológico e prático, de relações multidimensionais em construção, fundamental para o processo de formação, desenvolvimento profissional e a profissionalização do professor. Sendo oportunos novos estudos para aprofundar os fundamentos teóricos, metodológicos e práticos da educação e da formação que atenda aos princípios e anseios da sociedade do século XXI.

Deste modo, é emergente uma formação do professor que estejam embasadas em princípios e respostas educacionais de uma sociedade que busca mudanças e transformações nos contextos educativos e formativos. Nesta perspectiva, tecemos como problema de pesquisa: quais as percepções dos professores do curso de Pedagogia sobre a Didática, enquanto dimensão que favorecerá na formação e no desenvolvimento profissional?

Compreendemos neste trabalho a Didática como dimensão importante para o ensino, apresentada como área do campo pedagógico da Pedagogia, associando-se a outras disciplinas e pesquisas, que corroboram para compreensão da educação e da formação do professor. Relacionada à formação de professores, a Didática adquire a sua importância formadora, com a intenção de contemplar a formação pedagógica dos professores, como uma disciplina institucional ao lado de outros componentes curriculares. A dimensão formadora relaciona-se com o trabalho docente, exigindo dos professores uma formação consolidada na praxe. Assim, partimos do seguinte objetivo geral: analisar a corroboração da Didática como componente da formação, desenvolvimento profissional e da profissionalização do professor.

Neste contexto, abordamos o ensino como núcleo de atenção da Didática e sua dimensão formadora, ou seja, a Didática como disciplina institucional nos cursos de formação de professores, fundamentalmente no curso de Pedagogia, para o exercício da profissão do professor, articulando as dimensões sobre esse conjunto formativo em construção. Apresentamos considerações sobre sua importante como Disciplina na constituição da formação, desenvolvimento profissional e da profissionalização

docente. Deste modo, tecemos os fundamentos epistemológicos e as pesquisas sobre a Didática, suas dimensões conceituais na formação, observando as percepções dos professores do curso de Pedagogia.

Percebemos que à Pedagogia em conjunto com a Didática devem consolidar métodos adequados para que os estudantes absorvam mais rápidos e do melhor modo possível os conteúdos trabalhados. A relação da formação inicial com o desenvolvimento profissional nas escolas, muitas vezes não são priorizadas, para os cursos de Licenciaturas. Segundo Romanowski e Martins (2009) a maioria dos cursos das cinco universidades investigadas, deixa de oferecer a disciplina Didática Geral e volta a trabalhar o processo de ensino e objeto de estudo, em disciplinas voltadas para as metodologias das áreas de conhecimento.

As críticas ao caráter instrumental da Didática avançaram para a busca de alternativas e reconstrução do conhecimento social, político e educacional, buscando sua dinâmica na consolidação do conhecimento. Distanciando-se do modelo pedagógico, centrado no campo da instrumentalidade prática, sendo fundamental aos professores, analisarem os fundamentos educacionais de como formar para uma consciência crítica que coloquem em prática as formas científicas mais consistentes de ensino, articuladas aos interesses da praxe nos contextos educacionais, tendo em vista garantir sua permanência na escola pública de melhor qualidade. Uma Didática que esteja a serviço de um ensino e de uma educação democrática, tendo em vista a formação de um homem crítico e reflexivo.

A DIDÁTICA E SUAS DIMENSÕES CONCEITUAIS E CONTEXTUAIS

A Pedagogia é um campo teórico e prático da educação, que se faz presente nas ações pedagógicas, de forma que os profissionais ampliam a sua visão da realidade social e der sentidos aos objetivos de transformação. O ensino tem na Didática sua sistematização, deve está embasada em uma teoria que dá sustentação a prática para promover a aprendizagem do estudante. Para Marcelo García (1999, p. 27), “A formação de professores deverá levar a uma aquisição [...], ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação.” O autor descreve as diferentes fases da formação de professores, tais como: formação inicial, formação durante o período de iniciação e desenvolvimento profissional.

Revisitando a história da Didática, encontramos o ideário pedagógico de Coménio (1957), e sua Didáctica Magna: tratado universal de ensinar tudo a todos. Prometeu um método universal de ensinar rápido, sendo impossível não obter bons resultados com prazer para os professores e estudantes. Criticou as práticas educativas de seu tempo e pretendeu revolucionar os métodos de ensino das escolas. Assim, “Didática

significa arte de ensinar [...]. Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados." (COMÉNIO 1957, p. 45). Através da Didática no ato de ensinar vai ampliando os conhecimentos e a organização de atividades visando à aprendizagem dos alunos.

Neste estudo, defendemos uma Didática que esteja a serviço de uma Pedagogia, voltada para a formação de um professor crítico, que reforce as estratégias pelas quais os estudantes aprendem, que desenvolvam competências necessárias para lidar com a realidade social e que sejam capazes de resolver os problemas vivenciados. Segundo Libâneo (2004, p. 05) "A didática tem o compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens, esta, por sua vez, associada à aprendizagem do pensar." Nesta perspectiva, cabe-lhe investigar como possibilitar os estudantes a se constituírem como sujeitos reflexivos e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar e a resolver os problemas vivenciados.

A formação e o desenvolvimento profissional devem fundamentar-se, nas dimensões: pedagógica e didática do ensinar. A Didática é concebida como uma perspectiva que propicia ao professor, conhecimentos especializados sobre a educação, o ensino e a aprendizagem, contribuindo para o processo de profissionalização. O currículo com foco na Didática, promove reflexões sobre a prática. Para Cordeiro (2009, p. 18) "[...] tanto didática quanto pedagogia, consideradas no seu significado central, trazem o sentido de transmissão, orientação, condução, guia, direção, transporte." Mas, a Didática tem objeto próprio que é o ensino, que define seu lugar e marca sua especificidade.

No contexto formativo, é fundamental entendermos a dimensão pessoal, os processos de auto-reflexão e as compreensões sobre os processos de conhecimentos. Pois, a dimensão intelectual está relacionada às influências que os estudantes recebem a partir do conhecimento adquirido e das informações obtidas nos espaços educativos e formativos, como através das mídias e das agências formadoras, comungando com outras instituições sociais como a família, igreja, associações e sindicato. Nesta perspectiva, a Didática é um importante componente, sendo capaz de influenciar no processo de ensinar, no seu sentido amplo, que ultrapassa as relações escolares, mesmo não sendo a única responsável pelos resultados obtidos, sucesso ou fracasso escolar. Para Cordeiro (2009), o ensino e a aprendizagem ocorrem a partir da "relação triádica" entre o professor, os alunos e o conhecimento.

A função da Didática na formação do professor é fundamental, para ajudá-lo em sua práxis pedagógica, pois, a contribuição que ela desempenha no campo educacional nenhuma outra disciplina poderá cumprir. Nesta perspectiva, Damis (2010) sugere compreender a Didática a partir de uma formação teórica-prática, que visa à convivência do homem em sociedade. O objeto de estudo passa a ser uma forma de ensino, que busca adequar e preparar o estudante para a vida social, dessa forma,

além dos aspectos técnicos e das estratégias, possui um conteúdo que é determinado pelas condições e necessidades na prática social.

Partimos de uma concepção de Didática, que consolida uma compreensão crítica do processo de ensinar, em vista do o seu objeto de estudo, sendo possível afirmar que diante do contexto social em que vivemos, a Didática é quem ajudará o professor em sua prática pedagógica, permitindo o seu desenvolvimento profissional na área da educação, afastando-se dos limites cognitivos e intelectuais. A formação é indispensável para o desenvolvimento profissional do professor, sendo necessária uma melhor organização curricular da formação inicial e continuada que sejam mais consistentes e tratem o sujeito situado no contexto social.

A Didática é uma disciplina pedagógica e deve manter interligação entre teoria e prática. Tem como objeto de estudo o processo de ensino, de modo integral, o que envolve finalidades, conteúdos, objetivos, métodos e organização do ensino e da aprendizagem. Entendemos a Didática como a disciplina que define os processos de ensinar e direcionar a praxes. Assim, discutimos a função da Didática na formação dos professores, verificando suas percepções formadoras sobre essa disciplina como campo de conhecimento epistemológico.

O objeto de estudo da Didática é o ensino, entendido como atividade direcionada por professores bem formados, que reflete sobre o processo de como se deve melhor a próxima prática, de modo a atingir os objetivos e promover a aprendizagem. Possibilitando dar respostas ao que ensinar, promovendo um currículo que integre conhecimentos, técnicas e saberes provenientes da construção coletiva entre professores e estudantes. Estas respostas ao como ensinar, ficam na responsabilidade dos pares e da educação como função social.

A CORROBORAÇÃO DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E NA PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Iniciamos este estudo sobre a corroboração da Didática, situando-a no conjunto dos conhecimentos pedagógicos e especificando sua importância na formação e no desenvolvimento profissional do professor. Assim, no início de cada aula o professor deve propor e examinar com os estudantes os objetivos, conteúdos e atividades que serão desenvolvidas, preparando-os para o estudo da disciplina e conteúdos propostos, indicando objetivos a alcançar no processo de construção e assimilação de conhecimentos e habilidades.

O ensino é o núcleo da Didática e merece um acompanhamento sistemático e organizado dos conhecimentos científicos e pedagógicos, que permitem a sua independência enquanto campo de conhecimento, pois, enquanto ciência tem suas categorias, leis e princípios que a sustentam. Existem livros de Didática que abordam

seus componentes, tais como: objetivo, conteúdo, método e avaliação, entre outros elementos do processo de ensino, como categorias didáticas para a aula. Elegemos três componentes gerais da Didática que são: o professor/estudante, a aula e o conteúdo, existem uma importante inter-relação de aproximação, o que fundamenta a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

A Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social. Uma vez que a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumuladas pela prática educativa da humanidade, cabe à Pedagogia assegurá-lo, orientando-o para finalidades sociais e políticas, e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para trabalhá-lo enquanto dimensão do ensino e da aprendizagem.

O caráter pedagógico da prática educativa e da Didática se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios planejados por critérios educacionais determinados é o que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade e com que propósitos. A Pedagogia pode orientar a formulação de objetivos e meios no processo educativo, sendo a ciência da e para a educação, estuda a praxes e a organização educativa. A Pedagogia busca em outras ciências os conhecimentos teórico-práticos que consolidam o seu objeto que é o fenômeno educativo, tais como: a Filosofia Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, entre outras.

Neste sentido, a Didática torna-se o principal ramo de estudos da Pedagogia, pois é necessário dominar bem todas as teorias para que haja uma boa prática educativa. Assim, o professor dispõe de recursos teóricos para organizar e articular o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Libâneo (2002), a Didática é um componente mediador entre a teoria e a prática docente, pois, interliga as bases teóricas à ação prática, fornecendo aos profissionais da educação uma práxis educativa sólida. A Didática tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem na sua globalidade. Estando associado à teoria da educação, o conhecimento e à psicologia da educação, como base da prática educativa.

Nesta perspectiva, o ensino é uma atividade docente importante, aonde se concretiza a prática curricular e a dinâmica do ensino, como parte da ação docência. É fundamental uma prática planejada, que se configura a partir de uma unidade de tempo e espaço, permitindo, com seus componentes, a consecução dos princípios didáticos. Formam parte da estrutura de uma aula os seguintes componentes: objetivos, conteúdos, métodos, recursos e avaliação. Segundo Mazza (1993, p. 308), a ação Didática é um "[...] conjunto de fatores ou elementos presentes no espaço e no tempo da situação de aula, [...]," constituindo-se por estruturas situacionais que direcionam o pensamento e as atividades de professores e alunos.

A prática educativa não pode ocorrer de maneira espontânea, sem planejamento, metas e instrumentos, baseando-se no praticismo. A prática deve estabelecer objetivos, a serem atingidos, utilizando-se da Didática, que facilitará a consolidação dos objetivos, segundo meios viáveis e de acordo com cada realidade educacional, em vista do ser humano que se deseja formar e de acordo com a sociedade em que o mesmo está inserido, pois "[...] a didática não se limita ao fazer, só ação prática, mas também se vincula às demais instâncias e aspectos da educação formal." (LIBÂNEO, 2002, p. 144).

As contribuições da Didática para os profissionais de educação constituem-se em eliminar a dicotomia que há entre a teoria e a prática. Sendo necessária, a superação da fragmentação dos conteúdos, permitindo aos professores a compreensão dos princípios, condições e organização do ensino, pelos quais se asseguram a mediação do professor, através dos objetivos, conteúdos e métodos, em vista da assimilação consciente de conhecimentos.

Nesse contexto, com essas finalidades propõe-se que a Didática, longe de ser um método ou uma receita, subsidie, através da relação pedagógica, a oferta qualitativa do ensino em suas dimensões pessoal e intelectual. "Pensar o ensino e a aprendizagem em termos da relação pedagógica implica admitir a complexidade da situação da sala de aula e considerar as questões de ensino de um ponto de vista dinâmico." (CORDEIRO, 2009, p. 98). A dimensão linguística da relação pedagógica é muito importante, pois a linguagem influencia na aprendizagem dos alunos e, além disso, possibilita o diálogo, que muitas vezes expressa mensagens que nunca foram ditas em forma de palavras soltas sem nexos com ensino.

A aula, como núcleo da atividade docente, deve possibilitar o cumprimento dos princípios didáticos, quanto maior integração entre os componentes da aula, maiores serão as possibilidades de sucesso no desenvolvimento profissional. Os princípios didáticos constituem os fundamentos essências no planejamento, atribuindo tarefas e avaliando aprendizagens. Sem o cumprimento dos pré-requisitos da ação educativa pelo professor, o ensino perde o seu sentido educativo, social e político.

A formação inicial/continuada, desenvolvimento profissional e o processo de profissionalização docente, desenvolvem-se no cotidiano da sala de aula, desvelando perspectivas que possuem em relação à profissão. Assim, os professores vivem contradições e frustrações na rotina de ser professor. Deste modo, consideramos que, no interior da formação, estão em jogo diferentes tipos de saberes, que podem ser chamados de saberes de formação profissional, conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991). Dentre eles, os saberes experienciais (saberes da prática) são muito mais valorizados pelos professores.

A formação inicial torna-se fundamental nos processos educativos e na reconstrução de uma sociedade que contempla uma melhor organização educacional. Para Marcelo García (1999, p. 27), "A formação de professores deverá levar a uma

aquisição [...], um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação." O autor descreve as fases de formação de professores, tais como: formação inicial, formação durante o período de iniciação e desenvolvimento profissional.

A formação estabelece ligações com o desenvolvimento profissional, sendo fundamental uma análise desses componentes. Assim: "A profissionalização necessita reunir pesquisa-formação-profissão, sendo, portanto, a comunhão desses três elementos fundamentais. Em particular, as pesquisas que visam ao trabalho do docente na sala de aula, voltadas a levar o docente a dominar a análise de sua prática, [...]" (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 186). A formação é uma das premissas básicas para profissionalizar, pois possibilitam eclodir a construção de saberes, de competências construídas e adquiridas no contexto da prática.

Para que a formação cumpra seu objetivo no desenvolvimento profissional e na integração do trabalho, deve ser modificada a estrutura dos cursos/currículos, o que compreende uma formação ampla em termos de conteúdos e procedimentos. A construção da identidade do professor se dá em espaços sócio-culturais definidos, nos quais são estabelecidas múltiplas relações entre os mesmos. É um processo de socialização de saberes, valores, atitudes e expectativas, fundamental para a construção da identidade profissional.

A formação, enquanto formalização do desenvolvimento profissional e da profissionalização docente é uma tarefa complexa que exige dedicação, pois os problemas são intrínsecos às dimensões epistemológicas, sociais e culturais. Assim, a formação constitui um conjunto de princípios institucionais que resulta em uma construção teórica e prática dos fundamentos da educação. É necessária a superação da frágil aprendizagem adquirida na formação, pois muitos professores não têm conseguido se perceber como interveniente na construção de uma educação crítica e comprometida com a transformação social.

A Didática resulta da necessidade de dar continuidade à construção de teorias, que possam consolidar seu objeto de estudo e suas implicações para a formação do professor. Sendo emergentes a construção de conhecimentos e as dimensões que envolvem a profissão, ou seja, o campo da prática profissional. Os professores devem desenvolver estratégias para integrar os conhecimentos, aprofundando as concepções, relativas à identidade profissional diante da complexidade da profissionalização, para se efetivar uma formação inovadora.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa de caráter qualitativo, seguimos os seguintes passos: realizamos uma entrevista semi-estruturada com os professores do curso de Pedagogia, acompanhada de uma observação participante na universidade. Para manter o

anonimato dos interlocutores, utilizamos o cognome de **PFCP1**..., P de Professor, F de Formador, C de Curso, P de Pedagogia, socializaremos as percepções de 02 **PFCP**. A abordagem qualitativa ampliou as possibilidades de descobertas e analises dos fenômenos educacionais. Segundo Minayo (1998), a pesquisa qualitativa analisa os significados nas relações humanas e sociais. Esta abordagem enfatiza não só a descrição dos dados, mas a importância das informações que podem ser geradas a partir da observação crítica dos documentos e da realidade pesquisada.

Adotamos neste estudo a observação participante como técnica de pesquisa, os sujeitos tiveram certo grau de interação, e mantiveram contato por um período com a situação estudada, envolvendo-se e por ela sendo envolvida. Dessa forma, para André (1995, p.29), "O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato [...], com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos." As observações foram realizadas nos contextos educacionais e formativos na agência formadora, acompanhamos as atividades didático-pedagógicas, para fundamentarmo-nos e ajudarmos na descrição dos contextos estudados, de modo a revelar os seus múltiplos significados.

A entrevista semi-estruturada foi um recurso de coleta de dados, utilizada com 02 professores do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. A entrevista semi-estruturada foi um instrumento significativo para este estudo, pois a pesquisadora teve como articular os objetivos, o problema e o objeto de estudo para a construção do roteiro de questões norteadoras da entrevista. A análise de conteúdo as três tapas estruturadas por Bardin (2009): pré-análise; descrição e a interpretação inferencial.

A CORROBORAÇÃO DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Tendo em vista o processo de formação, desenvolvimento profissional e a profissionalização, perguntamos aos colaboradores sobre os contributos do Curso de Pedagogia, a fim de compreender como esse modelo formativo está favorecendo na consolidação de uma formação que dê sustentação e respostas às dificuldades da prática.

> **PFCP1-** [...], hoje o que estou vendo é um profissional desapropriado dos conhecimentos científicos e pedagógicos (desculpa o que estou dizendo), [...]. Recentemente com meu grupo de pesquisa são todas pedagogas alfabetizadoras e egressas da UEMA este é o perfil, [...], disseram que estão recebendo alunos da UEMA, que não tem conhecimento do que estão fazendo, não conhecem a criança, [...], um crescimento do desanimo de aluno achar que este curso poderia não ser o dele,

> [...], sujeitos sem posturas éticas, só chegam atrasados na sala de aula, não estão nem aí que estão perdendo o conhecimento, [...]. Não estou dizendo que não temos alunos bons, o que estou dizendo é que há um problema nesta questão, há um problema de natureza ética, na formação desse sujeito. Mas, pretendemos formar alunos críticos, reflexivos com compromisso ético e pedagógico.
>
> **PFCP2 -** Contribui de certa forma contribui, mas eu acredito que ainda não conseguimos encontrar um equilíbrio, o ideal é trabalhar as competências para a docência aliado a pesquisa e as questões sociais. Você prima mais pela docência em detrimento da pesquisa e da extensão, outra vez você quer formar um pesquisador mais nós sabemos que os nossos alunos são carentes de uma boa formação no ensino médio, são precários, chegam despreparados dos fundamentos mesmo dos conteúdos básicos, tanto da língua materna como das tecnologias de um modo geral. Nossa formação em Pedagogia contribui, mais para a docência do professor dos anos iniciais e educação infantil, [...], ainda que esta formação não der conta de todas as dificuldades que eles vão encontrar na futura carreira dele.

Os professores defendem que os contributos principais dessa formação para o desenvolvimento profissional docente estão em uma formação crítica e reflexiva, que supere a racionalidade técnica que tem determinado a formação do professor. Uma formação crítica e reflexiva, que possibilite a articulação do conhecimento teórico-prático à pesquisa, para vivenciar a práxis. Os professores acreditam na formação inicial e continuada como caminho fundamental para o desenvolvimento profissional ético e crítico, embasados em teorias que respondam à prática educativa. Assim, os contributos são a formação de um profissional que possa assumir a prática educativa comprometida com a aprendizagem dos estudantes. Apesar das dificuldades, essa formação inicial tem contribuído, pois tem vários profissionais formados nesse curso que, atualmente, são professores na UEMA, assim como no sistema público e particular da cidade e de outros municípios.

Para **PFCP1,** formar estudantes críticos, reflexivos, com compromisso ético e pedagógico. Conforme **PFCP2** contribuiu, mas o ideal é trabalhar as competências para a docência, aliadas à pesquisa e às questões sociais. Contribui com a formação e o desenvolvimento profissional docente. Um profissional crítico e autônomo, tendo em vista uma prática educativa que traga contribuições para a comunidade. Para **PFCP1 e**ssa formação não ajuda no desenvolvimento profissional. Um dos contributos seria uma formação crítica, que supere a racionalidade instrumental, que tem dominado a formação do pedagogo.

Desse modo, a formação para o desenvolvimento profissional dos professores diz respeito à construção de saberes. Segundo Day (2001), a formação contribui para melhorar o desempenho do professor em sala de aula, como construtores críticos do conhecimento e das competências. Assim, os professores portugueses encontram-se

no modelo de avaliação adaptado pelo sistema educativo, discutindo os processos de supervisão indutores de crescimento profissional e o impacto no aperfeiçoamento dos professores.

A dimensão pedagógica precisa ser vivenciada com a dimensão Didática, para uma formação reflexiva e crítica, sendo importante a implantação de políticas educacionais mais efetivas, onde se valorizem os conhecimentos e as capacidades, discutidas no coletivo, nas relações interpessoais e institucionais que determinam o exercício da profissão. Para Nóvoa (1995), uma melhor prática depende da qualidade da formação de professores, da atenção dada à prática pedagógica, ao estágio, concretizado através de atividades diferenciadas, que incluem a observação, a análise e a responsabilidade pela atividade docente.

Na entrevista, questionamos os professores se a Didática corrobora para o processo de ensino e aprendizagem e a adequação dos objetivos, estratégias, conteúdo e avaliação dos trabalhados ao longo do curso de formação docente.

> **PFCP1 -** [...], entramos numa disciplina especifica, a didática tem grandes problemas, [...] vejo isto na organização do planejamento, a gente sabe que suas raízes têm origem no tecnicismo, entretanto o planejamento que o objetivo é organizar seu trabalho o estudante não sabe a relação dos objetivos e conteúdo, ele não sabe para que ensinar, que vai gerar o que ensinar e o que mais difícil que este para que é respondido no como avaliar, esta relação aqui ele não sabe fazer, [...]. Então é um problema sério a didática os conflitos que estão acontecendo, estão trazendo para o interior do curso de formação de professores, esta ideia de que a didática não é só instrumental, mas eu não posso deixar o caráter instrumental, ele deve organizar o trabalho pedagógico. O instrumental está saindo do seu espaço, não está havendo este aspecto, o diálogo a dialético não está sendo contemplada. Tem que ser conversada, não estou dizendo que fazer um bom plano, vá garantir uma boa aula.
>
> **PFCP2 -** Sim, penso que a didática tem um papel fundamental e essencial, [...], é a disciplina que tem que dar conta de ensinar o aluno a ensinar, então não serve para mais nada, as tarefas principais do professor de planejar, executar e avaliar, as atividades que serão aplicadas para os alunos, em suas atividades educativas, se a didática não contribui para o professor dar conta de executar a ação docente então, fica complicado. [...], a didática perdeu seu caráter instrumental, em nome de sua contextualização, um discurso bonito, resultado o professor não sabe planejar, elaborar um objetivo, o conteúdo estruturante de sua disciplina. Assim, não basta conhecer a disciplina, [...], esta dimensão técnica da didática não pode deixar de existir. O aluno está saindo do curso sem as habilidades necessárias que deveriam ter sido trabalhadas no curso relacionadas à didática.

Os professores relacionam a dimensão didática com a Pedagogia. Assim, o professor deve ter o domínio da didática, enquanto uma área de conhecimento e saberes. A Didática é fundamental para que o professor ensine o estudante a ensinar, ou seja, a entender o ofício. A Didática é a disciplina de maior relevância dentro da formação pedagógica do professor. No entanto, está sendo trabalhado de forma mecânica, sem uma perspectiva reflexiva, que contribua para pensar o processo de ensino e aprendizagem, a partir das metodologias, para que o conteúdo possa ser melhor trabalhado. A Didática dá as orientações e esclarecimentos sobre o que o professor deve fazer em sala de aula, tendo em vista o alcance dos objetivos.

Na posição de **PFCP1,** a Didática passa por problemas, pois o instrumental está saindo do seu espaço em nome da contextualização. **PFCP2** diz que a Didática é essencial, é a disciplina que dá conta de ensinar o estudante a ensinar. É uma disciplina de maior relevância na formação, pois possibilita a reflexão, para que os conteúdos e objetivos possam ser atingidos. A Didática é de fundamental importância para compreender as metodologias e conteúdo, não só o caráter instrumental, mas, aliada à dimensão política. O ponto culminante do pedagógico é a Didática, permeada pela Pedagogia, que trata da formação do professor.

A formação de professor é uma área de conhecimento, de investigação e de proposta teórica e prática. Para Marcelo García (1999), na formação inicial a Didática estuda os processos de ensino, através dos quais os professores em formação, individualmente ou em equipe, adquirem seus conhecimentos e competências didáticas, que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino e do currículo, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os estudantes recebem.

Entendemos que falta uma maior fundamentação baseada nos princípios da investigação da prática pedagógica envolvendo a Didática. Assim, só na instituição educativa poderemos ter a certeza de como atuar, pois, a essência da investigação foi adquirida na formação inicial. O docente não deve se limitar ao ensinamento dos conteúdos, mas, ensinar a pensar, pois "[...] pensar é não estarmos demasiado certos de nossas certezas". (FREIRE, 1996, p. 28). O pensar de maneira adequada permite aos discentes se colocarem como sujeitos históricos, de modo a se conhecerem e ao mundo em que se inserem, intervindo sobre o mesmo, isto é, aprende-se a partir dos conhecimentos existentes e daqueles que serão ressignificados mais adiante. O ato educativo exige conhecimento e a troca de saberes.

De acordo com **PFCP1,** o estudante não consegue fazer inovações metodológicas, nem construir um projeto didático mais interativo. **PFCP2** acredita que estes princípios de investigação educativa estão presentes na formação inicial, ainda que de forma tímida. O estudante não está preparado para atividades investigativas, quando vivenciarem a prática vão sentir esta necessidade, visto que a universidade dá o embasamento para reflexão.

A formação inicial, para cumprir sua função, deve rever o seu currículo para mudar as estratégias de ensino, conteúdo e seus meios de comunicação. Perguntamos aos Professores se a dimensão pedagógica do curso de Pedagogia contribui com inovações metodológicas e com o desenvolvimento profissional dos estudantes tendo em vista a dimensão didática.

> **PFCP1** – [...], este aluno [...], só tem o método e a forma de como agir em sala de aula isto não resolve, [...], se não tenho um certo conhecimento eu posso ter um método mais apurado possível, mas, eu vou ter problema porque na hora que eu vou trabalhar a didática, as metodologias as práticas de ensino, [...], o aluno não sabe se comportar enquanto um professor, [...], deve existir um posicionamento ético por parte do pedagogo, ele não se comporta da mesma forma que deveria se comportar outro profissional. O pensamento pedagógico e estratégico está faltando no aluno. [...].
>
> **PFCP2** - [...], tem aqueles alunos que realmente conseguem se sobressair e no momento do TCC, ele é capaz de apresentar um conhecimento novo, uma inovação metodológica, [...], mas, isto não representa a grande maioria. A dimensão pedagógica e didática não tem contribuído para inovações metodológicas, você ver muito a mesmice se repetindo no campo, nas escolas e quando você retorna para as escolas onde os alunos são frutos daqui, você faz esta análise e percebe as dificuldades que eles sentem no momento em que vão assumir uma sala de aula ou uma coordenação pedagógica, [...]. Apesar da pesquisa ter crescido muito no curso, com a contribuição dos colegas que retornaram do doutorado [...], que são pesquisadores, mas, isto não se tornou uma prática de forma que possa se reverter em inovações metodológicas, para melhorar estas práticas deles principalmente nas escolas.

Segundo **PFCP1,** falta, nos estudantes, o pensamento pedagógico e as estratégias de ensino e a Didática. Para **PFCP2,** a dimensão pedagógica não tem contribuído para inovações metodológicas, falta comprometimento maior dos professores com o desempenho do estudante. É favorável para as inovações metodológicas, Didática e o desenvolvimento profissional docente, em parte, porque têm várias dimensões que precisam ser alcançadas.

Os professores relacionam a dimensão Didática com a Pedagogia. Assim, o professor deve ter o domínio da Didática, enquanto uma área de conhecimento e saberes. A Didática é fundamental para que o professor ensine o estudante a ensinar, ou seja, a entender o ofício. A Didática é a disciplina de maior relevância dentro da formação pedagógica do professor. Todavia, está sendo trabalhada de forma mecânica, ao invés de ser pautada na perspectiva reflexiva, que contribua para pensar o processo de ensino e aprendizagem, a partir das metodologias, para que o conteúdo possa ser melhor trabalhado.

A dimensão pedagógica precisa ser vivenciada com a Didática, para uma formação reflexiva e crítica, sendo importante a implantação de políticas educacionais mais efetivas, onde valorizem-se os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, discutidas no coletivo, nas relações interpessoais e institucionais que determinam o exercício da profissão. Para Nóvoa (1995), uma melhor prática depende da qualidade da formação de professores, da atenção dada à prática, concretizado através de atividades, que incluem a observação, análise e a responsabilidade com o desenvolvimento profissional e a profissionalização docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial/continuada, desenvolvimento profissional e profissionalização docente, devem ser embasados em fundamentos epistemológicos sólidos, rigorosos, contextualizados e vivenciados de modo teórico-prático, tendo em vista, o desenvolvimento profissional docente. Sendo fundamental que estes cursos de formação de professores enfatizem com mais veemência os conteúdos, métodos e metodologias a serem trabalhados, atendendo ao princípio da pesquisa e da formação continuada.

Os professores formadores compreendem a importância do trabalho educativo, articulado com a Didática, favorecendo a ampliação e reflexão dos conhecimentos e da prática pedagógica. Valorizando os contextos históricos, sociais, culturais e da própria instituição formativa, contribuindo com as transformações sociais. A Didática é entendida como articulações pedagógicas e não instrumentais, favorecendo o processo de formação crítica e reflexiva dos estudantes, futuros professores da Educação Básica.

Ademais, os professores formadores, enfatizaram a corroboração da Didática para a formação, desenvolvimento profissional e a profissionalização docente, mesmo com as limitações diagnosticadas. Os mesmos sentem necessidade de superar as dificuldades, para a consolidação da prática pedagógica, que deve ser comprometida com a transformação social e educacional, buscando assegurar ao estudante futuro professor uma aprendizagem significativa, que o ajude na construção e socialização de novos conhecimentos. A formação deve permitir o desenvolvimento de competências sobre a educação nas suas dimensões sociais e culturais da realidade dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

COMÉNIO, João Amós. **Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Introdução, Tradução e Notas Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DAMIS. Olga Teixeira. Didática e sociedade: O conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. São Paulo: Papirus, 2010.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessárias à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação.** Set /Out /Nov /Dez 2004. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01. Acesso em 13-04-2016.

____. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia**: ciência da educação? São Paulo: Cortez, 2002. p.107-134.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

MAZZA, D. La tarea académica vista como un objeto de analisis esencialmente complejo: un estudio sobre las diferencias entre el trabajo individual y el grupal. In: ASCH, M. S. **Hacia una didáctica de lo grupal.** Buenos Aires: Miño y Dávila SRL, 1993. p. 305-331.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento***:* Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO. 1998.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia O. **As disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura:** tensões e prioridades. Relatório de Pesquisa, Curitiba, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, n. 4, p. 215-253, 1991.

DIDÁTICA E ATOS DE CURRÍCULO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Cláudia Silva do carmo (UEFS)
mcarmo9@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Esta produção tem como propósito abordar a relação da Didática com os atos de currículo no contexto da formação docente a partir da minha inquietação enquanto educadora-pesquisadora que experiencia a docência da Didática nos Cursos de Licenciatura de uma universidade pública do estado da Bahia que tem doze cursos de formação de professores.

Os fios motivacionais que me atraíram e, igualmente, me tocaram para pesquisar os sentidos atribuídos à Didática e mediação dos atos de currículo no processo de construção dos sentidos conferidos a Didática, originou-se da minha experiência como professora da disciplina Didática nos Cursos de Licenciatura de uma universidade pública do estado da Bahia, desde dois mil e dois. A minha experiência com a disciplina Didática há mais de seis anos no Departamento de Educação da referida universidade me possibilitou uma aproximação com os Cursos de Licenciatura em Matemática e Geografia, os quais apresentam na disciplina Didática na sua matriz curricular alguns matizes diferenciados, por exemplo, no Curso de Licenciatura em Matemática, a disciplina é oferecida no terceiro semestre, a carga horária é de sessenta horas e as aulas são concentradas. Já no Curso de Licenciatura em Geografia tal disciplina passou a ser ofertada no quarto semestre, totalizando sessenta horas distribuídas em dois dias. Observam-se as nuanças da referida disciplina no contexto dos Cursos de Licenciatura.

Ao ministrar a disciplina Didática para os estudantes dos Cursos de Licenciatura, especificamente dos Cursos de Matemática e Geografia, deparei-me com narrativas de alguns estudantes sobre a Didática, responsabilizando-a como o componente curricular que deveria “ensinar como ensinar”, bem como, “ensinar como se ser professor” ou como “ensinar a dar aulas”. Tais narrativas inquietaram-me por depositarem e acreditarem que um único componente curricular daria conta e, ao mesmo tempo, seria capaz de garantir a formação docente, no que concerne aos aspectos destacados.

Por outro lado, percebia que, nestas narrativas, comunicavam compreensões em torno da disciplina e problematizavam no tocante aos desafios que cercam o campo da Didática, bem como os desafios que atravessam as relações entre currículo, Didática e formação. Além disso, as narrativas dos estudantes se entrelaçavam às narrativas

de alguns professores-formadores em relação à Didática, assim como, tais narrativas se embrenhavam nas narrativas dos (as) professores (as). Foi nesta trama que se fundou a questão de pesquisa: como os atos de currículo de estudantes e professores (as), como mediação, contribuem no processo de construção de políticas de sentido da Didática dos estudantes dos cursos de Licenciatura? Desse modo, esse texto é decorrente da pesquisa de doutorado intitulada "Atos de currículo como mediação do processo de construção das políticas de sentido da Didática no contexto da formação docente", que objetivou compreender como os atos de currículo produzem mediação no processo de construção das políticas de sentido da Didática.

Então, movida por estas inquietações, busquei compreender os atos de currículo de estudantes e professores (as) como mediação dos sentidos. Daí, a opção pela Pesquisa de Natureza Qualitativa e, igualmente, pela Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, que se justificaram pelas epistemologias da fenomenologia e da hermenêutica crítica e os sujeitos da pesquisa foram professores (as) que ministraram a disciplina Didática e estudantes dos Cursos de Licenciatura em Matemática e Geografia de uma universidade pública do estado da Bahia.

A maneira como os estudantes interpretam a disciplina Didática em meio à multiplicidade das realidades socioculturais que vivenciam no contexto do seu curso de formação, me faz pensar que os mesmos já apresentavam sentidos sobre Didática. Logo, fui me interessando cada vez mais pelos estudos sobre currículo proposto por Macedo (2007, 2010) e Pineau (1988) no campo da formação. Os autores pontuam que a problemática da formação começa na concepção curricular e que há um esvaziamento nos estudos sobre formação articulados ao currículo. Nessa direção, Macedo (2007) constrói o conceito de atos de currículo no âmbito da formação, isto é, os atos de currículo como dispositivos que visam à formação. Assim, Macedo diz que

> Atos de currículo são todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção. (MACEDO, 2007, p. 38).

Nessa direção, os atos se constituem como mediação, uma vez que professores e estudantes compartilham, tensionam e negociam os pontos de vistas, as tendências e os sentidos, através da linguagem, do diálogo e da interação. Assim, os atos de currículo, como mediação, possibilitam as mudanças e alterações das posturas e tomadas de decisões sobre as questões de currículo. Desse modo, estes atos são compreendidos enquanto dialogia, abrindo-se para as possibilidades e compreensões em torno do currículo e dos atores curriculantes.

Considero vital, também, a discussão de ato apresentado por Bakhtin (1993), em sua obra, Por uma Filosofia do Ato, que, ao tratar de um aprofundamento sobre os atos vividos e a representação dos mesmos, tanto no mundo cultural (teórico) quanto da vida (singular), articulado à existência de um ser concreto, situado, que se faz sujeito ativo inserido no contexto sociocultural, enfatiza a importância do pensamento não indiferente, mas firmado, valorado, ao assumir o caráter de responsabilidade em um dado momento histórico.

Na tentativa de aproximar a compreensão de ato aos atos de currículo, faz-se necessário destacar o termo russo *postupok,* utilizado por Bakhtin (1993, p. 95), que designa "ato em realização, o próprio ato ou ação individualmente responsável". Assim, neste aporte filosófico, compreendo a ideia de atos de currículo, aqui abordada por Macedo (2007).

O sentido da Didática na formação docente nos possibilita pensar na complexidade dos sentidos que vão sendo tecidos no processo de construção e desconstrução do conhecimento no campo da Didática atrelada à subjetividade dos sujeitos envolvidos nesse percurso de formação. Entendendo que há uma mutação de sentidos ao longo do processo de formação dos estudantes no que se refere à Didática. Cabe então perguntar: que sentidos os estudantes dos cursos de licenciatura (Matemática e Geografia) atribuem à Didática? Estamos falando do sentido de tecer, entrelaçar, aproximar as redes de entendimentos contemplando as tensões entre os sentidos que os estudantes dos Cursos de Licenciatura atribuem à Didática com as concepções que foram construídas ao longo da trajetória da Didática em um movimento de revisão da mesma e a relação com a própria Didática na formação docente.

Este texto inicialmente apresenta a trajetória histórica da Didática no Brasil com a intenção de evidenciar os sentidos que a constitui, em seguida, destaca os sentidos da Didática a partir do olhar dos estudantes e, por fim, as trilhas vivenciadas por mim enquanto professora de Didática com as possíveis possibilidades tecidas no percurso de formação.

A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: OS SENTIDOS QUE A CONSTITUI

A Didática no processo de formação docente tem sido um tema que constantemente vem sendo discutido e pesquisado. Pode até parecer redundante sua discussão, devido à vasta produção. Penso que as possibilidades de re-contar, ressignificar essa história são inúmeras se consideramos que os sentidos são intrínsecos à nossa existência.

Desse modo, a disciplina Didática na formação docente é recheada de sentidos que ora se aproximam e ora se distanciam do que lhe é próprio e apropriado. De acordo com Veiga (1993), a Didática é concebida como uma das disciplinas pedagógicas

dos cursos de formação de professores, de natureza teórico- prática, voltada para a compreensão do processo de ensino em suas múltiplas determinações. Dessa forma, faz-se necessário, retomar a trajetória histórica da Didática no Brasil para evidenciar as tentativas de superação das concepções da Didática instrumental e crítica no contexto atual.

A Didática antes de fazer parte dos cursos de formação docente pregava uma tarefa educativa pautada na perspectiva dos jesuítas, o qual tinha como ideal pedagógico a formação do homem universal, humanista e cristão. O papel da Didática estava centrado no caráter meramente formal, tendo por base o intelecto, o conhecimento marcado pela visão essencialista do homem.

Na década de 1930, a Didática passa a fazer parte das disciplinas oferecidas nos cursos de formação docente com foco nos conjuntos de ideias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino.

É a partir da década de 1960 que as discussões sobre a Didática reafirmam a tendência tecnicista, ou seja, a Didática evidencia seu caráter meramente instrumental, como argumenta Candau:

> concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o "como fazer" pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados. (1988 p.13-14).

Então, nessa perspectiva instrumental a Didática é compreendida como um conjunto de técnicas e métodos, desprovidos de qualquer reflexão acerca do ensino, de suas limitações e possibilidades. Dessa forma, a Didática instrumental e/ou tecnicista acreditava tornar o professor mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e avaliação.

Em outra perspectiva, apresenta-se um movimento de pensar a Didática fundada na formação do professor politicamente comprometido com a transformação social, a partir dos pressupostos de uma pedagogia crítica, na década de 1980, sinalizam-se os estudos em busca de alternativas para a Didática, conforme escritos de Veiga.

> A Didática no âmbito desta pedagogia auxilia no processo de politização do futuro professor, de modo que ele possa perceber a ideologia que inspirou a natureza do conhecimento usando a prática desenvolvida na escola. Neste sentido, a Didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneismo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. (1994, p. 39-40).

Porém, a autora destaca que a Didática por si só não é condição suficiente para a formação do professor crítico. Não podemos deixar de considerar os resultados que pesquisas e estudos atuais sobre os sentidos da Didática sinalizam:

> Essa Didática instrumental impregna fortemente os cursos de licenciatura e passa mesmo a ser desejada pelos licenciandos, ansiosos por encontrar uma saída única - um método, uma técnica – capaz de ensinar a toda e qualquer turma de estudantes, independentemente de suas condições objetivas e subjetivas de vida. (PIMENTA, 2002, p.47).

Diante do exposto, pode-se perceber que por mais que apareçam nas falas dos estudantes o sentido da Didática instrumental, isto não significa que o inesperado e o esperado estejam ausentes nos cenários singulares desses sujeitos em que o contexto é carregado de conflitos, tensões e que, portanto, os sentidos atribuídos à Didática emergem da dinâmica dos processos vivenciados pelos professores e estudantes nas instituições educativas.

O discurso da superação da Didática instrumental pela crítica toma outro rumo considerando que na emergência da contemporaneidade o hoje e o agora, são únicos, tudo pode acontecer como também não saber o que vai acontecer.

Em um movimento dinâmico e de tantas incertezas, a disciplina Didática nos cursos de formação, atualmente, atravessa um processo de dinâmico que está muito além do como e do que ensinar. Nos estudos de Martins e Romanowki (2010) sobre a Didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os Cursos de Licenciatura no estado do Paraná, apresentado no ENDIPE de 2010, constatou a perda de espaço dessa área de conhecimento e a mudança em sua abordagem. Outro dado que as autoras verificaram muitos Cursos de Licenciatura que deixam de oferecer a disciplina Didática Geral e voltam a trabalhar o processo de ensino, seu objeto de estudo, em disciplinas específicas voltadas para as metodologias das áreas de conhecimento.

No que se refere aos Cursos de Licenciatura da universidade pública do estado da Bahia, esses também fizeram reformulações curriculares e a disciplina Didática de muitos deles foram modificadas ou retiradas das matrizes curriculares, a exemplo do Curso de Licenciatura em Biologia. Já no curso de Licenciatura em História, tal disciplina foi substituída por um componente curricular intitulado de Docência e Cotidiano Escolar. Observa-se que tal disciplina nos outros Cursos de Licenciaturas como Geografia, Matemática, Letras, Física, Educação Física e Pedagogia foram deslocadas do quinto ou sétimo semestre para o segundo, terceiro ou quarto semestres.

A DIDÁTICA E OS ATOS DE CURRÍCULO

Entendendo que o campo da Didática compreende o processo de ensino e suas e suas relações, bem como, as interfaces dos conhecimentos e experiências que constituem o saber docente e que, portanto esta possibilita refletir acerca da prática pedagógica vivenciada em contextos educativos transpondo-a como objeto de reflexão na e sobre a ação, considero que é fundamentalmente necessária a discussão sobre os sentidos da Didática nos cursos de formação docente a partir do olhar dos estudantes.

Enquanto professora de Didática do Departamento de Educação de uma Universidade pública do estado da Bahia, desde 2002 tenho me interrogado sobre os sentidos que os estudantes dos Cursos de licenciatura atribuem à Didática. É muito comum ao iniciar o semestre ouvir dos estudantes que:

> A Didática vai ensina a dar aula.(Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática)
>
> Acho que a Didática vai ensinar como ensinar. (Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática)

Essas falas me fazem pensar, ruminar, repensar que razões justificariam essas respostas. Seria uma compreensão própria dos estudantes acerca da Didática ou uma reprodução dos discursos pautada numa concepção da Didática instrumental? Ou ainda, uma representação dos Cursos de Licenciatura que seguem de modo geral, o modelo de racionalidade técnica?

O processo de formação nos Cursos de Licenciatura tem sido marcado pelo modelo da racionalidade técnica, ou seja, as disciplinas de conteúdos específicos são ministradas antes das de cunho pedagógico, em momentos distintos do curso.

De acordo com Gonçalves (1998) nesse modelo de racionalidade técnica está entendida a compreensão de que, conhecendo a parte teórica, os estudantes podem melhor aprender a técnica (neste caso, as estratégias e procedimentos de ensino/aprendizagem) para utilizá-la na solução de problemas, no desempenho de sua função profissional, pois estariam “instrumentalizados” para resolvê-los.

As pesquisas sobre os cursos de formação docente têm mostrado que se faz necessário a superação do paradigma da racionalidade técnica, pois a lógica da racionalidade técnica opõe-se ao desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Por outro lado, essas falas também podem nos revelar que a Didática Magna, proposta por Comenius, baseada no questionamento que fez a si mesmo: “o que se deve ensinar?” E ele mesmo responde – tudo sinaliza sua preocupação como a “arte de ensinar” e talvez esse sentido apresente-se na contemporaneidade de forma muito forte nas falas dos estudantes por mesclar a subjetividade dos mesmos com a multiplicidade de sentidos atribuídos à Didática. Com base em Cavalcante:

> A Didática pode não ter a receita da melhor aula e não ser o grande manual de controle disciplinar esperado, mas pode trazer, no decorrer do curso, algumas reflexões e questionamentos que buscam desenvolver a sensibilidade social necessária para um bom trabalho docente. (2000, p.185)

Nesse movimento, como destaca a autora, a Didática é a possibilidade de mergulhar no imponderável e assim, cada estudante vai tecendo sua rede de entendimentos acerca da prática pedagógica.

Penso também que seria uma pretensão da disciplina Didática "ensinar como ensinar" o processo de criação e ressignificação do objeto em estudo que é fruto da possibilidade de aproximações e associações inesperadas. Concordo com as ideias de Freire (1996, p.25), ao dizer que "ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção". Segundo Anastasiou (2004) ensinar contém, em si, duas dimensões: uma a intenção de ensinar e a outra a efetivação dessa meta pretendida. Para exemplificar a autora destaca:

> [...] Assim, se eu expliquei um conteúdo, mas o aluno não se apropriou dele, posso dizer que ensinei ou apenas cumpri uma parte do processo? Mesmo tendo uma sincera intenção de ensinar, se a meta (a apreensão, a apropriação do conteúdo por parte do aluno) não se efetivou plenamente, como seria necessário ou esperado para prosseguir o caminho escolar do aluno, posso dizer que ensinei? Terei cumprido as duas dimensões pretendidas na ação do ensinar?(2004, p.13)

Buscar a relação dos binômios que constituem o ato de ensinar com a própria a ação de ensinar, numa perspectiva Freireana, significa pensar em uma dimensão dialógica entre ensinar e aprender. "Quem ensina aprende ao ensinar quem aprende ensina ao aprender". (FREIRE, 1996, p. 25). Para Vasconcelos (1996), ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel condutor do professor e pela auto-atividade do aluno.

Pimenta (2002) considera ensinar como um projeto coletivo, apesar de cada professor em sua em sala de aula, possuir em tese uma relativa autonomia para desenvolver a disciplina, esta faz parte do percurso formativo dos estudantes. De acordo com a autora o processo de ensino decorre da parceria de professores entre si e estudantes em uma perspectiva de aventurar-se no ensinar e apreender na sala de aula com o compromisso da conquista do conhecimento, o qual solicitará posicionamentos de sedução e parceria na tentativa do fazer solidário.

São muitas as questões sobre os sentidos da Didática tecidas pelos estudantes, mas é sem sombra de dúvida, o professor-formador que tem a possibilidade de

conduzir e ressignificar a Didática no que se refere à própria concepção da Didática, bem como, o desenvolvimento da disciplina. Portanto, o professor é quem de fato tem um papel relevante nesta construção de sentidos pelos estudantes por ser ele o mediador entre sujeito cognoscente e objeto. Acredito que o professor-formador se coloca frente às relações do ensino, considerando a diversidade presente no contexto educativo, e ele precisa apostar na riqueza das trocas sobre a prática pedagógica e explorar essas riquezas na organização das atividades em sala, bem como fora da sala de aula. E mais, cabe a nós, enquanto professores-formadores conhecer quem são os nossos estudantes, o que pensam, o que sabem, suas expectativas, suas dificuldades, enfim por que escolheram aquele curso específico.

Apesar de tantos estudos e pesquisas nesse campo, ainda existe um lastro de inquietações acerca da formação. A complexidade que envolve a formação de professores, bem como a produção e reprodução dos conhecimentos e, de sentidos da Didática vão sendo tecidas no processo de construção e desconstrução do conhecimento pelos estudantes marcando os percursos da formação docente. Os atos de currículo como mediação, como processo de construção de sentidos, realizados pelas professoras e estudantes no contexto da disciplina Didática, podem estar intimamente ligados às subjetividades desses professores e estudantes que influenciam na construção de tais sentidos. Desse modo, percebo atos de currículo como mediação, uma vez que professores e estudantes compartilham, tencionam e negociam os pontos de vista, as tendências, os sentidos através da linguagem, do diálogo, da interação e do ato.

A compreensão sobre mediação está sustentada nas ideias dos teóricos Vygotsky (1998) e Bakhtin (1993). Para Vygotsky (1998), o homem se produz na e pela linguagem, ou seja, sua intensa interação com o outro vai constituindo os pensares e os saberes do sujeito. Essa relação entre homem e mundo é uma relação mediada, existem elementos que auxiliam a atividade humana. De acordo com os estudos de Bakhtin (1993), a linguagem se caracteriza como mediação na construção de sentidos pelos sujeitos que são sujeitos sociais. Sujeitos, que produzem sentidos na sua trajetória cultural e nas relações com o outro construindo, assim, as redes de produção de sentidos que se transformam constantemente. Devo salientar que, a partir dos estudos de Bakhtin sobre mediação, entendo atos de currículo como dialogia que se interpõe na construção e produção de sentidos da Didática.

Nessa perspectiva de estudar os atos de currículo como mediação na construção de sentidos da Didática é que se faz necessário discutir como uma pauta política que está imbricada com os fenômenos educacionais que decorrem de políticas e práticas de formação. Até porque este conceito é um conceito polissêmico, complexo e sua associação à multiplicidade de entendimentos tem manifestado muitas imagens e significados. Os estudos e pesquisas sistematizados por Dominicé (1988, 2012),

Freire (1996), Honoré (1980), Josso (1988, 2004), Macedo (2009, 2010, 2011, 2012), Nóvoa (2002) e Pineau (1988) entre tantos outros, assinalam um novo movimento de compreensão da formação, ao passo que a trazem para o cerne do debate e põem o sujeito como protagonista deste processo. Tais teóricos comungam da compreensão de formação como um processo experiencial, o qual se dá no âmbito do sujeito, considerando a dimensão hetero e eco desse processo formativo. Então, tal perspectiva que apresento aqui se ancora nos estudos de bases filosófico-epsitemológicas defendidas por estes estudiosos.

De acordo com Macedo (2013, p.108) "os atos de currículo instituem a práxis formativa, trazem o sentido de não se encerrar a formação num fenômeno puramente exterodeterminado." Nesse movimento da formação, às vezes crítico, que ocorrem em tempo espaço não tão comuns, os atos de currículo se constituem de tensões entre o instituído e instituinte estabelecendo relações com o inesperado, com o inusitado. Ainda, de acordo com Macedo (2013, p. 108) "[...] não vislumbram os formandos, e quaisquer outros atores da formação, como meros atendentes das demandas educacionais, nem como aplicadores ou receptáculos de modelos e padrões pedagógicos", pelo contrário, os enxergam como protagonistas da formação e do currículo, entendendo formação como fenômeno inevitavelmente do sujeito. Vivenciado em sua inteireza, ele se dá, exclusivamente, nas esferas intra-subjetivas e intersubjetiva dos atores sociais.

As marcas deixadas pela experiência com algumas disciplinas de exatas imprimem percepções sobre ritmos, formas, posturas dos professores, no tratamento com os atores sociais, na relação com o ensino e aprendizagem. Ao destacar o caráter conteudista valorizado por estas disciplinas, alguns estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática foram revelando atos de currículo em sua vivência com as mesmas. . Ao mesmo tempo, os atos de currículo produzidos no contexto da disciplina, são impulsionadores de dispositivos formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minhas inquietações sobre os sentidos que os estudantes dos Cursos de Licenciatura atribuem à Didática vão sendo ressignificados no decorrer do processo, pois enquanto formadora vou percebendo e ao mesmo tempo aprendendo com a dinâmica da escuta, da tolerância, do silêncio, do diálogo que as possibilidades de se trilhar caminhos ora conhecidos e ora desconhecido são fundamentais para compreender o acontecer no processo de formação. Percebo que os estudantes vão tecendo outros sentidos acerca da Didática. Os atos de currículo produzem mediação nas emergências de autorização dos protagonistas da disciplina Didática, estudantes e professores (as) como atores curriculantes e produtores de atos de currículo, através de narrativas, que constroem sentidos da Didática atrelada à subjetividade dos protagonistas envolvidos nos processos formativos.

> Os atos de currículo, onde, aliás, conteúdo e forma, pensamento e outras práticas, instituídas e instituintes são concebidas e refletidas, não de maneira apartada, relacional, portanto, com todas as contradições, opacidades, ambivalências e paradoxos que as práticas humanas constituem e expressam. (MACEDO, 2011, p. 109).

O autor considera os atos de currículo como dispositivo socioformacional em que as contradições encontram-se no emaranhado de fios das questões políticas, econômicas e sócio-culturais. Os atos de currículo apresentaram-se de forma relacional e dinâmica, praticados tanto por estudantes, quanto pelos professores. Reconheço que estes atores questionaram e refletiram sobre o processo de aprendizagem, a partir das proposições da Didática, apontando para além das abordagens dos conteúdos eleitos como formativos, suas dificuldades e preocupações com a formação e com o ser professor. Trouxeram suas experiências formativas articuladas aos atos de currículo instituído e instituinte.

Professores e estudantes, ao discutirem os conteúdos e procedimentos das abordagens da Didática, foram mostrando as interações com tantos atos de currículo que de forma direta influenciam os sentidos em relação à Didática e à formação.

Nas tramas pedagógicas, as nuanças dos atos de currículo como mediação de sentidos revelaram-se como “emergência de autorização” de outras Didáticas e ações formativas. Os atos de currículo praticados na disciplina inseriram-se na dimensão polifônica, polissêmica e multirreferencial na mediação da construção de sentidos em relação à Didática. Os estudantes e professores revelaram atos de currículo nas narrativas, atividades, conteúdos, silêncios, posicionamentos, gerando novos atos de currículo e, também, construindo e desconstruindo sentidos em relação à Didática. Os contrastes realizados pelos estudantes em torno dos atos de currículo vivenciados no contexto da formação contribuíram para a construção de sentidos dialógicos e dialéticos em relação à Didática e à formação.

Evidenciei, as raras tentativas de professores em buscar compreender o que os estudantes no curso da disciplina estão construindo e desconstruindo sobre a mesma. Ainda que as professores não considerem os atos de currículo dos estudantes no desenvolvimento da disciplina, estes atos vão revelando que novas Didáticas são necessárias e possíveis.

Pude perceber que os estudantes tematizam sobre o campo da Didática sem pretensão de respostas absolutas ou verdades inertes, mas problematizam o vivido, o não compreendido, os dilemas e alternativas das abordagens da Didática articuladas ao seu processo formativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. C. & ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3ª ed. Joinville –SC: UNIVILLE, 2004.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco; Cristovão Tezza. Texto completo da edição Americana Toward a Philosophy of the act. Austin: University of Texas Press, 1993.

CANDAU, V. M.. **A Didática em questão**. 20ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

CAVALCANTE, L. O. H. A questão da horizontalidade pedagógica. **Revista da FAEEBA**, Salvador, nº 13. p 185 -193, jan/jun. 2000.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES. T. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M.G.. Et al.**Cartografia do trabalho docente:** professor(a)-pesquisador(a). Campinas – SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB, 1998.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____**Atos de currículo formação em ato**?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus Editus, 2011.

_____ **Compreender**/Mediar a Formação o Fundante da Educação. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

_____ **Currículo, campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARTINS, P. L. O. ; ROMANOWSKI, J. P.. A Didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura. In: DALBEN, Â. I. L. de F. [et al]. (Org.). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60-80.

NARADOWISKI, M.. **Comenius & a educação**. Tradução por AlfredoVeiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PIMENTA, S. G.. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G.. Autoformação no decurso da vida: entre a hétero e ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, Ms. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS: DRHS: CFAP, 1988. p. 63-77

VASCONCELLOS. C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Politico Pedagógico**. 15º ed. São Paulo: Libertad, 1996.

VEIGA, I. de A.. **Repensando a Didática**. Campinas-SP: Papirus, 1994.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO

Adriano de Araújo de Santos (USAL)
adriano.araujo1980@hotmail.com
Viviane de Bona (UFPE)
vividbona@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Na rede estadual de educação de Pernambuco, o Ensino Médio é formado por um conjunto de escolas que está estruturado em três formas: as Regulares, que funcionam em um turno, matutino, vespertino ou noturno, com 25 aulas semanais; as Semi-integrais, nas quais os estudantes têm um turno completo e dois dias de contra-turno, com 35 aulas semanais; as Integrais, funcionando em dois turnos, onde são ministradas 45 aulas por semana; e por último, as escolas técnicas, que funcionam no modelo das Integrais, mas com um currículo que inclui disciplinas específicas de cada curso.

As Integrais, Semi-integrais e Técnicas tem como base a pedagogia interdimensional e de acordo com o Manual de Orientações Pedagógicas para o Ensino Médio Integral e Profissional (20013), a proposta pedagógica da educação integral engloba as seguintes dimensões:

- DIMENSÃO AFETIVA – PATHOS (SENTIMENTO) - Envolve atitude básica diante da vida, sentimentos, valores, crenças, capacidade de liderança, gostos, preferências, tendências, estados emocionais, competências pessoais e relacionais. O Pathos é a dimensão do sentimento, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros;
- DIMENSÃO DOS SENTIDOS – EROS (DESEJOS) - Envolve os objetivos associados a impulsos, desejos, paixões e corporeidade (como caligrafia, capacidade de manipulação, expressão corporal, coordenação motora, domínio de instrumentos de trabalho esportivo ou artístico (ritmo, dança e jogos). O EROS é a dimensão do desejo, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade, das emanações vitais básicas, do élan vital;
- DIMENSÃO ESPIRITUAL - MYTHO (ESPIRITUALIDADE) - Envolve os objetivos associados à fé, experiência mística, espiritualidade. O MYTHO é a dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte, do bem e do mal.

Trabalhando com estas dimensões, o Programa de Educação Integral busca uma

compreensão de estudante que vai além do trabalho com os conteúdos tradicionais, entendendo que a aprendizagem, para se concretizar, precisa levar em consideração que esse ser é complexo e composto por múltiplas dimensões.

Neste contexto a avaliação da aprendizagem ocupa um lugar central, sendo orientada para ser desenvolvida na perspectiva formativo-reguladora, de forma processual, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos processos sobre os produtos.

A disciplina de matemática, tem historicamente apresentado altos índices de reprovação e os processos avaliativos desenvolvidos através de provas realizadas nos finais dos períodos letivos, com o predomínio de questões que visam a reprodução de fórmulas e cálculos.

Tendo em vista as características pedagógicas do Programa Integral, temos como objetivo analisar as concepções de avaliação dos professores de matemática e quais as funções que a avalição desempenha no processo de ensino e de aprendizagem.

O referencial teórico se debruça sobre autores que analisam a avaliação do ponto de vista conceitual e identifica os tipos de avaliação e suas principais funções.

OS CONCEITOS DE AVALIAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Quando pensamos em avaliação, nos reportamos a um termo com uma multiplicidade de significados e aplicado a diversos campos de atuação. Na vida cotidiana, avaliamos, classificamos, atribuímos valor. Desde o levantamento de dados realizado para uma ida ao supermercado, uma viagem, a realização de um curso, requer a obtenção de informações e sua posterior análise para que se possa tomar uma decisão, que se imagina ser a mais acertada e que atenda as expectativas iniciais.

Na esfera educativa a avaliação constitui-se como um elemento central tanto para o acompanhamento dos sistemas educacionais como componente do ato pedagógico, por sua própria dinâmica dialética os conceitos apresentados não são fechados, tendo em vista que o ato de avaliar permeia toda a prática pedagógica e “pode incidir sobre saberes, saber-fazer, competências, produções, trabalhos [...]” (HADJI, 1994, p. 28), assim, tomamos algumas considerações teóricas sobre o que é avaliar.

Luckesi (2011, p. 277) afirma que: “avaliar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita como um critério assumido como qualidade desejada”.

Bloom, Hastings e Madaus (1983, p.8), em um trabalho que se tornou referência para os estudos sobre avaliação, afirmam que:

> a avaliação é um método de coleta e de processamento de dados necessários a melhoria da aprendizagem e do ensino. A avaliação inclui uma série de dados, superior ao rotineiro exame escrito final. [...] A avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo do processo de ensino-aprendizagem, se este está sendo eficaz ou não, caso não o esteja, que mudanças devem ser feitas a fim de assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais.

Para Hadji (1994, p. 31), a avaliação pode ser compreendida como "o acto pelo qual se formula um juízo de 'valor' incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto, etc.) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação [...]". Para o autor, a avaliação se dá através da leitura da realidade observável, de um objeto real e de sua relação com a ordem real, com as expectativas ou intenções que se aplicam ao mesmo objeto.

Também seguindo o pensamento de que, a avaliação se desenvolve através da coleta de dados e informações, em situações variadas, Fernandes (2008, p. 16) afirma que:

> a avaliação pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interactivo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações.

Dada às diversas finalidades da avaliação, países, sistemas educativos e escolas, a utilizam como eixo central para o diagnóstico e intervenção para melhoria do currículo e de equipamentos pedagógicos e estruturais.

Freitas et. al. (2009), afirmam que a avaliação se desenvolve em três níveis que se integram, sendo assim possível identificar a avaliação em larga escala, realizada por países, estados ou municípios; a avaliação institucional, realizada pelas escolas e demais instituições educativas; e a avaliação da aprendizagem, que é realizada pelo professor, tendo como principal lugar de execução a sala de aula, sendo esta última nosso objeto de estudo e investigação.

TIPOS E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

As práticas avaliativas se inserem em contextos sociais e políticos que em sua maioria são definidas pelos sistemas educacionais ou por instituições de ensino. No contexto da sala de aula, o professor tem sua prática guiada pelo conjunto de orientações que indicam os momentos de avaliar, a divulgação dos resultados, o que pode sugerir a escolha técnica de determinados instrumentos que o auxiliem no processo de avaliação, contudo entre o prescrito e a prática docente existe um grande número de variáveis que são responsáveis por uma construção que é muito particular para cada grupo, demandando assim uma análise dos tipos de avaliação e principalmente das funções que estas podem adquirir durante os processos de formação.

Com relação ao tipo de avaliação, os autores comumente identificam: a avaliação diagnóstica, prognóstica ou preditiva; avaliação formativa; avaliação somativa, com as funções básicas de orientar, regular e verificar ou certificar, respectivamente (HADJI, 1994).

Vale ressaltar que esta divisão visa apenas facilitar os estudos e orientar pesquisadores e docentes, visto que muitas vezes os limites entre elas são tênues, e os tipos e funções podem variar conforme a etapa de formação, a intenção do avaliador e a demanda social do grupo ou individuo avaliado, portanto não temos a pretensão de aprisionar um processo tão dialético em modelos fechados, e sim descrever os tipos de avaliação e suas principais funções, tendo em vista o marco teórico escolhido.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, PROGNÓSTICA E PREDITIVA

A avaliação diagnóstica foi identificada, por muito tempo como sendo uma verificação realizada apenas no início de cada ano, ciclo ou período com a função de investigar a aprendizagem dos estudantes, porém, de acordo com Luckesi (2013), Hadji (1994), toda avaliação pode ser diagnóstica a partir do momento em que se identifica o desempenho de qualquer coisa: pessoas, instituições ou sistemas educacionais, assim:

> o diagnóstico é a ocasião, por um lado de situar o nível actual de aptidões, das necessidades ou dos interesses de um indivíduo, de verificar a presença de pré-requisitos; mas, por outro lado, é, sobretudo, a ocasião de situar e de compreender as dificuldades sentidas pelo aprendente, tendo em vista a concepção de estratégias de remediação possíveis. [...] o prognóstico versa sobre as possibilidades de êxito ulterior em função de que, actualmente, parece aprendido (HADJI, 1994, p. 62).

AVALIAÇÃO SOMATIVA

A avaliação somativa, é tradicionalmente utilizada em períodos específicos de uma série, ciclo ou período de ensino, avaliando o grau de conhecimento do estudante após uma sequência determinada de ensino. Seu produto é geralmente expresso através de notas e em alguns casos de conceitos, que normatizados pelos sistemas de ensino, servem de base para os resultados, bimestrais, semestrais ou finais, para Hadji (1994, p. 64), a avaliação somativa:

> [...] se propõe fazer um balanço (uma soma), depois de uma ou várias sequências ou, de uma maneira mais geral, depois de um ciclo de formação. É por isso que muitas vezes ela é pontual, efectuada num momento determinado (ainda que se possa realizar num processo cumulativo, quando o balanço final toma em consideração uma série de balanços parciais) e pública. Muitas vezes os alunos são classificados uns em relação aos outros (avaliação normativa) e os resultados são comunicados à administração e os encarregados de educação.

Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 67), concordam que "[...] a avaliação somativa tem por objetivo uma avaliação muito geral do grau em que os objetivos mais amplos foram atingidos durante todo o curso ou durante alguma parte substancial dele". Os autores também apontam outros objetivos atribuídos à avaliação somativa, como: "classificar os alunos e transmitir os resultados para pais e administradores".

Os resultados da avaliação somativa têm um peso importante na classificação, na aprovação e reprovação dos estudantes, tendo em vista que as notas, ou conceitos obtidos informam a alunos, pais e escola o lugar do estudante na escala de aprendizagem estabelecida pelos sistemas de ensino ou instituições educativas.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

De acordo com Hadji (1994, 2001), a expressão "avaliação formativa" foi usada pela primeira vez por Scriven em 1967 com relação ao currículo, estendendo-se aos estudantes por Bloom, Hastings e Madaus em 1971.

Scriven afirmava que, quando um programa alcançava sua forma final, os que estavam a ele ligados resistiam a qualquer tipo de mudança e que a avaliação formativa consistia na coleta de dados durante sua elaboração, experimentação e execução, possibilitando a realização de revisões com base nos dados coletados. Para Bloom, Hastings e Madaus (1983) a avaliação formativa também seria útil no processo de ensino e aprendizagem, já que se ocorre no período de formação, devendo ser usada para o aperfeiçoamento do processo.

Desta forma, temos pouco mais de quarenta anos em que os profissionais da educação e a comunidade escolar passaram a buscar uma avaliação que esteja a serviço da aprendizagem, na qual o erro deixa de ser sinônimo de incompetência e converte-se em fonte de informação para o docente, que pode fazer as inferências necessárias e também para o discente que pode analisar e compreender os erros cometidos (HADJI, 1994).

Este tipo de avaliação se caracteriza por priorizar o acompanhamento da aprendizagem, proporcionando a coleta de dados, análise e posterior intervenção:

> [...] a avaliação dita formativa tem, antes de tudo, uma finalidade pedagógica, o que a distingue da avaliação administrativa, cuja finalidade é probatória e certificativa. A sua característica essencial é a de ser integrada na accção de "formação", de ser incorporada no próprio acto de ensino. Tem por objetivo contribuir para melhorar a aprendizagem do curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer a aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre o seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades (HADJI, 1994, p. 63 e 64, grifo do autor).

Para Perrenoud (1999, p. 103), "é formativa a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo", estando incorporada ao processo de aprendizagem. De acordo com Hadji (1994), o uso social da avaliação formativa é situar em um nível e compreender as dificuldades; sua principal função é regular, possuindo também funções anexas, quando possibilita:

> segurança: consolidar a confiança do aprendente em si próprio; assistência: marcar as etapas, dar pontos de apoio para progredir; feedback: dar o mais rapidamente possível, uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas; diálogo: alimentar um verdadeiro diálogo entre professor/aprendente que esteja fundamentada em dados precisos (HADJI, 1994, p. 64).

A avaliação formativa, portanto desenvolve-se continuamente, subsidiando professores e alunos, possibilitando a regulação do ensino e da aprendizagem, interpretando os resultados para que efetivamente se aprenda, para Perrenoud (1999, p. 89):

> a ideia de avaliação formativa sistematiza esse funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens.

Em se tratando do subsidio dado pela avaliação formativa a professores e alunos, compreendemos como Bloom, Hastings e Madaus, (1983, p. 142), quando afirmam que: “o maior mérito da avaliação formativa está na ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem”.

Os procedimentos de ensino decorrentes da avalição formativa contribuem para a compreensão do ritmo individual de aprendizagem dos alunos, evitando que as lacunas decorrentes do fracasso em determinados conteúdos possam dificultar a aprendizagem de todos os subsequentes que tenham alguma relação com aqueles que não foram aprendidos (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1983).

METODOLOGIA

Realizamos entrevistas com três professores de matemática do Ensino Médio de duas Escolas de Referência do Estado de Pernambuco[1]. Entendemos a importância da entrevista como afirma Minayo (2002, p. 57):

> a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores [...]. Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

A entrevista teve como roteiro 05 perguntas abertas. A utilização deste instrumento objetivou compreender as concepções teóricas dos docentes sobre avaliação.

Para a análise, estabelecemos a categoria: concepções de avaliação e após identificamos as subcategorias: funções da avaliação e avaliação enquanto medida e classificação.

1 A investigação foi devidamente autorizada pelos responsáveis das referidas instituições.

RESULTADOS E DISCUSSÕES
O PERFIL DOS DOCENTES

Após o contato inicial com as escolas, procuramos os docentes que participariam da pesquisa, que se mostraram bastante receptivos e dispostos a concederem as entrevistas necessárias para a realização da investigação.

Assim, participaram da pesquisa dois professores de matemática da EREM Ginásio Pernambucano e um da EREM Padre Nércio Rodrigues, com o seguinte perfil:

- Professora GP 1: graduada em matemática com especialização em Ensino de Matemática, atuando na rede estadual de ensino há 27 anos e na EREM Ginásio Pernambucano desde o ano de 2010. Trabalha exclusivamente nesta escola com uma jornada semanal de 40 horas, ministrando 30 aulas de 50 minutos por semana, no primeiro ano turma A, possuía 04 aulas semanais. Na turma investigada leciona matemática, especialmente os conteúdos referentes ao primeiro ano.

- Professor GP 2: graduação em matemática com especialização em Matemática; atua como docente há 26 anos, sendo 22 na rede estadual, destes os últimos 05 na EREM Ginásio Pernambucano. Tem uma jornada laboral semanal de 70 horas, 40 na rede estadual e 30 no município de Paulista, localizado na região metropolitana do Recife. Ministra 32 aulas por semana, sendo 2 delas no primeiro ano A, no qual leciona conteúdos básicos de matemática, priorizando a revisão daqueles que são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades requeridas para o Ensino Médio.

- Professor PN 1: Graduado em matemática, com especialização em Ensino de Matemática, é docente há 25 anos, na rede estadual atua há 23 anos todos eles na EREM Padre Nércio, possui ainda outro vínculo com a rede estadual, sendo sua jornada laboral semanal de 50 aulas, das quais 30 são ministradas na EREM Padre Nércio. Na turma pesquisada o professor ministrava 6 aulas de matemática semanalmente.

CATEGORIA DE ANÁLISE: AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

Esta categoria de análise procurou identificar a concepção dos docentes sobre a avaliação e quais as funções por eles atribuídas ao processo avaliativo que se desenvolve na sala de aula, tendo como subcategorias: as funções da avaliação; avaliação enquanto medida e classificação.

No processo de investigação sobre práticas avaliativas, conhecer e entender as concepções de avaliação dos docentes é de fundamental importância porque, a partir da concepção docente é desencadeado todo o processo que permeia sua atuação na sala de aula, desde o planejamento até a avaliação final realizada no conselho de classe. Assim, para os professores a avaliação pode ser definida como:

> A avaliação... como é que eu posso dizer... Você tem que ver o aluno como um todo, tá sempre observando o aluno em sala, chamando o aluno pra fazer, pra você ver e não só aquele momento daquela prova no papel aquela coisa seca. (Prof. GP 1).
>
> Na minha opinião a avaliação, no senso comum seria medir o que o aluno aprendeu, o quanto o aluno consegue demonstrar o que ele viu no quadro e faz por repetência, por repetição, já agora, ultimamente vejo o quanto ele pode melhorar em visão de mundo. O que é que a matemática faz com ele agora que vai auxilia-lo mais na frente, como percepção de mundo, como localização de mundo como indivíduo que ele está (Prof. GP 2).
>
> Avaliação pra mim de uma maneira geral é um termômetro, é você testar como está indo seu trabalho, claro que meu trabalho vai se dividir em ver a aprendizagem como é que está se transmitindo ali, pra isso a gente tem até algumas ferramentas que entre elas tem a avaliação, a avaliação tanto na prova tradicional, num trabalho, num exercício em sala, mas daí eu tiro na verdade como é que tá chegando essa aprendizagem que é o meu objetivo principal da minha aula (Prof. PN 1).

Na fala dos professores fica evidente a ambivalência do conceito de avaliação que possuem; indo desde uma concepção tradicional que vê a avaliação enquanto instrumento de teste e medida até uma avaliação que procure analisar o estudante no seu todo.

O professor GP 2, reconhece que comumente a avaliação significa medir, e quando fala que hoje a matemática pode ‘ampliar a visão de mundo do aluno’, está se referindo a importância da disciplina em um mundo cada vez mais complexo e que requer, além do conhecimento a aplicabilidade do que foi desenvolvido na sala de aula, mas não explica como concebe a avaliação hoje.

O professor PN 1 concebe a avaliação como uma ferramenta para verificação do seu trabalho, do que foi possível transmitir. Através dos instrumentos, dos quais a prova tem um papel importante. Inferimos que para o docente é principalmente através dela que seria possível testar a eficácia do seu trabalho.

A avaliação novamente surge como uma ferramenta de teste, um mecanismo para verificar a transmissão do que foi feito na sala de aula, nesse sentido o ensino tem função de transmissão de conhecimento e a avaliação o meio que comprova a

eficiência desse processo. Entendemos que o professor pode usá-la para redirecionar seu trabalho, no entanto a fala vem carregada de um pensamento que vê o aluno como um receptor de mensagens e reprodutor do que viu.

Os docentes apresentam uma concepção de avaliação ligada a sua prática, a como ela acontece ou deveria acontecer, essa noção de concepção pode nos levar a entender como se dão os processos na sala de aula, pois suas ações estão vinculadas a uma concepção de educação que pode priorizar a igualdade e o crescimento dos indivíduos ou reforçar as diferenças selecionando, classificando e excluindo, como afirma Vasconcellos (2008, p. 56):

> a avaliação escolar está relacionada a uma concepção de homem, de sociedade (que tipo de homem e de sociedade queremos formar), ao projeto pedagógico da instituição. [...] Evidentemente, o sentido dado pelo professor à avaliação está intimamente relacionado à sua concepção de educação.

SUBCATEGORIA: FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO.

Compreendendo quais as concepções de avaliação para os docentes, indagamos quais seriam as funções da avalição no processo de ensino e aprendizagem? Quais as finalidades da prática avaliativa que eles realizavam? Obtivemos as seguintes respostas:

> A avaliação no Ensino Médio, ela, pra avaliar o menino, o que ele chegou, o conhecimento, pra me avaliar, eu rever o que eu fiz. A minha prática pedagógica, isso é muito importante pra mim, pra me dá o suporte, porque dependendo daquele resultado eu vou direcionar a minha aula de uma forma diferente ou não, se eu vejo que ali deu resultado eu vou continuar com aquilo se não já vou procurar novas estratégias (Prof. GP 1).

> Bom, a avaliação é... a gente de certa forma, a gente quer achar que a avaliação é um requisito importante na vida do aluno, mas não tem outro jeito porque são muitos alunos e a gente tem que classificar eles, de certa forma a gente tem que separar aqueles alunos que conseguem aprender mais rapidamente e aqueles que não conseguem aprender e só pode se fazer essa separação se tiver avaliação, se você não tiver essa avaliação, você não tem como dizer: olhe esse aluno pode, esse aluno não pode, esse aluno vai alcançar isso, ai o aluno vai alcançar (Prof. GP 2).

> É o papel da avaliação da matemática, dessa função, dessa avaliação da matemática, ela vai, no ensino médio da (...) principalmente, ela visa a testar como é que tá o domínio do menino naquela disciplina, dos conhecimentos, dos conceitos, de tudo que a gente tem que trabalhar em cima daquilo ali, especificamente pra matemática do Ensino Médio precisa-se disso (Prof. PN 1).

A professora GP 1 identifica uma função diagnóstica na avaliação, pela qual é possível modificar sua prática para que os objetivos propostos sejam alcançados, mas não indica que essa função também possa identificar quais as deficiências dos alunos, que conceitos ou conteúdos eles necessitam para aprender o que ela ensina.

Enquanto o professor GP 2 percebe a função de classificação, mesmo que ao longo do seu discurso, ele informe que essa classificação terá como finalidade identificar as necessidades dos alunos, fica evidente que a concepção tradicional de avaliação continua presente, principalmente quando afirma que uns podem alcançar e outros não.

A função de testar é recorrente no discurso do professor PN 1, não que ela não possa existir, mas esse ciclo de transmissão, teste e classificação, limita o processo de ensino e aprendizagem, deixa passar todas as possibilidades que o processo avaliativo desencadeia para a melhoria da aprendizagem e principalmente para que aqueles que estão em níveis mais baixos de conhecimento possam superar suas dificuldades e seguirem avançando.

De acordo com Hadji (1994, p. 62) a função da avaliação se dá tendo em vista os objetivos propostos, assim:

> Se o objetivo dominante é o de certificar (fazer o ponto da situação sobre os conhecimentos adquiridos e, eventualmente outorgar um diploma), a observação debruçar-se-á sobre os comportamentos globais, socialmente significativos. [...]
>
> Se o objetivo é o de regular (guiar constantemente o processo de aprendizagem), o avaliador esforçar-se-á para obter informações sobre as estratégias de ataque dos problemas e sobre as dificuldades encontradas.
>
> Se o objetivo é o de orientar (escolher as vias e as modalidades de estudo mais apropriadas), a avaliação debruçar-se-á, principalmente sobre as aptidões, os interesses e as capacidades consideradas como pré-requisitos para as futuras aquisições.

A avaliação realizada na sala de aula pode ser desenvolvida considerando os três objetivos; sendo que devem ser priorizados os dois últimos, que apontam para as avaliações diagnóstica e formativa, fundamentais quando se pensa em uma escola que garanta a todos a oportunidade de aprender.

Sobre a sutil função certificativa que ocorre na sala de aula, compreendemos como Perrenoud (1999, p. 13), quando afirma que: “uma forma de certificação análoga funciona também no interior de cada sistema escolar, de um ciclo de estudos ao seguinte, até mesmo entre anos escolares”.

No caso dos docentes investigados predomina a função certificativa, ao aferir o conteúdo assimilado e registrá-lo na forma de uma nota que informa acertos e erros,

nem sempre diz quais os processos que não foram compreendidos, ou mesmo quais os conteúdos cada aluno tem dificuldade para relacionar.

SUBCATEGORIA: AVALIAÇÃO ENQUANTO MEDIDA E CLASSIFICAÇÃO.

Na fala dos professores GP 2 e PN 1, surgiram as ideias de avaliação enquanto medida e classificação, no decorrer da análise foi possível ampliar a compreensão de ambos sobre o tema e perceber que também procuram avaliar o aluno como um todo, levando em conta as características da comunidade em que trabalham.

No entanto, fica evidente a força que o modelo de avaliação tradicional, que reduz o processo avaliativo a medir e classificar o estudante, ainda permanece no pensamento dos docentes e principalmente na sua prática.

> [...] a gente tem que classificar eles, de certa forma a gente tem que separar aqueles alunos que conseguem aprender mais rapidamente e aqueles que não conseguem aprender (Prof. GP 2).
>
> [...] porque pra mim a finalidade dessa avaliação é dar essa medida pra que eu possa aí ter um feedback né? saber se tá indo bem ou não se eu tenho que mudar o rumo lá do trabalho, de que maneira tô trabalhando pra passar (Prof. PN 1).

De acordo com Hadji (2001, p. 27), “a medida é assim, uma descrição quantitativa da realidade”, para o autor essa ideia de avaliação como medida está enraizada na mente de professores e estudantes. Contudo a concepção de avaliação como sinônimo de medir gera uma ilusão de exatidão, porque “certamente, um erro é sempre possível, devido às imperfeições de instrumentação, pois ele resulta então das condições de operacionalização dos instrumentos” (HADJI, 2001, p. 27).

Popham de acordo com Desprebiteris, (1998, p. 41), afirma que: “avaliar é diferente de medir. A avaliação inclui a medida, mas não se esgota nela”, ou seja em alguns momentos a medida fará parte do processo avaliativo, mas não poderá se um fim em si mesma.

Quando se toma a avaliação como medida, a classificação muitas vezes é um passo seguinte, sobre este aspecto também nos informa Luckesi (2013, p. 53):

> [...] os resultados da aprendizagem usualmente têm tido a função de estabelecer uma classificação no educando, expressa em sua aprovação ou reprovação. O uso dos resultados tem se encerrado na obtenção e registro da configuração da aprendizagem do educando, nada decorrendo daí.

Até certo ponto os docentes tentam ir além da nota, mas não é uma tarefa fácil tendo em vista a dificuldade na operacionalização das instruções avaliativas e das

condições de trabalho, como vemos na fala do professor GP 2: “[...] é o Estado que funciona assim, o Estado quer que a gente meça o aluno pela nota e priu”.

Nesse sentido Hoffman (2014, p. 70), afirma que:

> a medida, em educação deve resguardar o seu significado essencial de ser apenas um indicador de acertos e erros. Esse indicador passa a adquirir sentido a partir da interpretação do professor do que ele verdadeiramente representa na aprendizagem dos alunos [...].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de perceberem a importância da avaliação os docentes apresentam uma forte influência do paradigma tradicional da avaliação, identificando como principais funções a medida e a testagem, baseados principalmente em suas experiências enquanto estudantes e dos anos de docência, exclusivamente no sistema público de educação.

Com a realização de atividades avaliativas, principalmente as provas nos finais de cada período didático fica difícil realizar ações que interfiram no processo de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento da pesquisa ampliará a compreensão dos docentes sobre o tema, com questões sobre o referencial teórico que adotam e os instrumentos avaliativos que utilizam. A etapa posterior que constará de observações contribuirá significativamente para a compreensão do nosso objeto de estudo, pois poderemos analisar as relações existentes entre o discurso e a prática, e os elementos que podem interferir neste processo.

Em uma sociedade marcada pela desigualdade social, a escola é uma das principais que fornece as ferramentas necessárias para a atuação ativa na sociedade e para a construção do projeto de vida de cada estudante, quer seja a vida acadêmica e/ou o mundo do trabalho.

A avaliação, neste contexto pode ser o diferencial para minimizar essas desigualdades, identificando as necessidades dos estudantes, através do levantamento de dados e o estabelecimento de ações que atendam as especificidades de cada público atendido.

REFERÊNCIAS

BLOOM, Benjamin S; HASTINGS, Thomas; MADAUS, George. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo, Pioneira, 1983.

DEPRESBITERIS, Lea. Confissões de uma educadora: o longo caminho de um aprendizado da avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 18, p. 33-67, jul./dez. 1998.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa/Portugal: Texto Editores, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. et al. **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

_____. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN. Jussara. **Avaliação:** mito & desafio. 44ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos, A **avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A **avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. [Livro eletrônico] 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa social**. 30 ed.Petrópolis: Vozes, 2002.

PERNAMBUCO. **Manual de Orientações Pedagógicas para o Ensino Médio Integral e Profissional**. . Secretaria Executiva de Educação Profissional. Recife, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética - libertadora do processo de avaliação escolar. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

- volume 3 -

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Formação de professores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PIBID: EXPERIÊNCIAS E TEMPORALIDADES FORMATIVAS

Fabrício Oliveira da Silva (UNEB)
faolis@uol.com.br
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB)
jhanrios1@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A formação de professores, compreendida no cenário das trajetórias de vida e formação, constrói-se a partir da inserção em diferentes temporalidades do sujeito no cotidiano das atividades escolares, em que conhecimentos da docência vão sendo tecidos e gerando espaço para a produção de experiências, consideradas uma espécie de alicerce para as reflexões que o licenciando produz sobre si, no percurso de sua própria formação.

Neste sentido, discorremos neste trabalho a respeito do processo de produção de experiências de formação construídas pelo Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID com os estudantes do curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. É neste cenário, que a pesquisa objetivou analisar como os bolsistas concebem a experiência docente e como as relacionam aos diferentes tempos de formação. A partir disto, buscamos analisar as seguintes questões: Como a concepção de experiência é construída pelos bolsistas? De que maneira os bolsistas constroem o conhecimento sobre a docência em língua portuguesa, na experiência com o PIBID? Como as temporalidades formativas atravessam a formação

O estudo envolveu três licenciandas do curso de Letras, bolsistas de iniciação à docência do programa, utilizando entrevistas narrativas, por meio das quais se buscou analisar como esses sujeitos desvelam sentidos sobre a docência em língua portuguesa, experienciada na realidade escolar. Pela viabilidade de se tomar a própria narrativa como elemento de estudos das trajetórias de formação dos licenciandos, tornou-se central, para este estudo, a ideia de compreender como a trajetória de formação de um sujeito é tecida pelas experiências, dada a sua inserção e participação em condições reais e complexas da docência que desenvolve um professor na escola básica ao ensinar língua portuguesa.

Assim, a compreensão de si, construída pelas narrativas, permitiu analisar como o PIBID as insere no espaço escolar, oportunizando a produção de experiências formativas transversalizadas pelo tempo cronológico de organização das atividades do ensino de língua na escola, assim como pelo tempo do sujeito, tempo psicológico

em que as aprendizagens se desenvolvem em outro ritmo, nascidas a partir da subjetividade de cada um.

TESSITURAS DO PERCURSO METODOLÓGICO

Por se tratar de uma pesquisa-formação que prima por compreender os sentidos construídos pelo sujeito ao se inserir em um movimento formativo, adotamos a perspectiva dos estudos (auto)biográficos, exatamente por ser esse um método de base qualitativa, que propõe analisar as histórias de vida e de formação, centrando a investigação nos sentidos que o próprio sujeito imprime para a produção de experiências durante o percurso formativo. Logo a nossa opção por esta abordagem de pesquisa efetivou-se, dentre outras razões, por possibilitar uma perspectiva de se estudar as trajetórias de formação dos licenciandos no PIBID, focalizando as subjetividades do processo de formação e de produção de experiências docentes.

A aproximação entre as escritas de si e a aprendizagem da docência no PIBID é entendida como uma possibilidade de aplicação dos pressupostos metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, que segundo Nóvoa e Finger (2014) introduziu uma revolução na concepção tradicional acerca da formação de professores. A história de vida dos sujeitos é atravessada pelos processos formativos que vivenciam, dado que não se pode separar o vivido socialmente do contexto de formação que se dá em uma especificidade da vida do sujeito. Isto posto, favorece a compreensão que se tem da história de formação, numa perspectiva hermenêutica concebida por um sistema de interpretação e de construção de sentidos, que une e faz significar os acontecimentos formativos da vida, como elementos que se organizam no interior de um todo.

Segundo Delory-Momberger (2012), a dimensão formativa do método (auto) biográfico evoca algumas questões sobre a natureza das operações que realiza sobre o vivido, e a maneira pela qual o homem integra em sua experiência biográfica as situações e os eventos que acontecem com ele ou que a ele são narrados por alguém. No cenário de atuação dos licenciandos no PIBID, as situações de experiência que se obtiveram pelo vivido, integraram as suas narrativas, a partir da condição biográfica que cada sujeito produz no âmbito de sua atuação no cotidiano da escola.

Assim a opção metodológica deveu-se a aproximação da ideia de se compreender como se processam os significados das experiências formativas produzidas pelos licenciandos na realidade escolar com a epistemologia da (auto)biografia, pois quem narra a própria vida, ao narrar, estabelece relações temporais e de situacionalidade consigo mesmo e com aqueles com quem interage durante o seu percurso formativo. Como aponta Arfuch (2010), as formas que integram o espaço biográfico apresentam, como característica comum, o fato de que elas narram, de distintas maneiras, histórias e experiências de vida, que por se constituírem como verdadeiras narrativas, estão

sujeitas “[...] a certos procedimentos compositivos, entre eles, e prioritariamente, os que remetem ao eixo da temporalidade” (ARFUCH, 2010, p.111). Ademais Delory-Momberger (2008, p 26) considera ser o método (auto)biográfico uma “[...] das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se apresenta e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico”.

Esse fato é também analisado por Nóvoa e Finger (2014) quando consideram que o método (auto)biográfico dispensa uma atenção particular e especial, além de grande respeito pelos processos formação das pessoas. Essa, segundo ponderam os referidos pesquisadores, é uma das qualidades que distinguem esse método de outras tantas metodologias aplicadas nas ciências sociais. Isso é considerado pelo grau de respeitabilidade que o método em questão promove ao possibilitar uma longe investigação na compreensão dos processos de formação dos sujeitos que narram suas histórias, produzindo novas histórias e novas formas de se pensar o humano e sua natureza. É nesta direção que Nóvoa e Finger (2014, p.22) afirmam que:

> É interessante observar que a introdução do método (auto)biográfico no domínio das ciências da educação não provocou grandes debates teóricos e epistemológicos; menos impregnadas do que as outras ciências sociais por uma perspectiva positivista, as ciências da educação compreenderam de modo algo intuitivo a importância do método (auto)biográfico, que se veio a revelar não apenas um instrumento de investigação mas também, (e sobretudo) um instrumento de formação.

Neste estudo, tomamos a abordagem (auto)biográfica não só como um importante elemento de investigação das trajetórias formativas dos licenciandos colaboradores da pesquisa, mas sobretudo como um instrumento de formação. Defendemos o princípio de que ao produzir narrativas sobre si, os sujeitos desta pesquisa se inseriram numa condição de reconstruir e de refletir alguns momentos por eles vividos, fazendo aflorar os significados que o ato de narrar é capaz de promover, vez que ele se dá a partir da ideia de que é preciso fazer escolhas sobre o que, quando e como um momento deve ser reconstruído. O movimento formativo que se pode observar na abordagem (auto)biográfica permite ao sujeito que narra tomar a linguagem como um cenário reflexivo, por meio do qual ele deu forma e sentido às suas experiências, numa condição perene de produção de conhecimento sobre si e sobre a docência em língua materna.

Neste sentido, a experiência torna-se fundante para a compreensão do processo formativo dos futuros docentes em Língua Portuguesa. Eles, através da pesquisa (auto) biográfica, narram aqui suas trajetórias formativas trazendo para a cena a experiência e suas diferentes temporalidades formativas.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID

Inserir-se na dinâmica escolar, buscando compreender a complexidade da atividade docente do professor de língua portuguesa significa está aberto e receptivo para arriscar-se a perceber como a docência é tecida e produzida na relação com o outro e com o mundo. Nesta direção, a narrativa de Kaline[2] traz o lugar da experiência do PIBID como elemento central para compreender a docência no cotidiano da escola pública, observando como esta é tecida no movimento da relação produzida na escola básica e que, muitas vezes, não é compreendida nas teorias e práticas trazidas pela Universidade através dos estágios supervisionados. Em sua narrativa ela nos conta que:

> Eu particularmente acredito que essa experiência de dois anos me ajudou bastante para um estágio que não era na escola, eu estive na instituição escolar no Polivalente, e todos aqueles procedimentos cotidianos que eu comumente via, me ajudaram num estágio que não era propriamente na escola. Então eu acredito que o PIBID me auxiliou muito nessa postura professor, em um lugar a qual eu ainda não fui como professora, eu estava lá como bolsista, e que mostraram ser necessário independentemente da atuação do professor como professor universitário ou professor na escola, entende? (Kaline, Entrevista narrativa 2016)

Percebemos na narrativa que a bolsista apresenta a experiência a partir de diferentes noções de temporalidades presentes na formação. No primeiro momento, ela traz a noção do tempo cronológico, dois anos, marcado como elemento de relevância para o desenvolvimento de aprendizagens que obteve no espaço escolar. O processo de formação ganha escopo pelo viés da temporalidade, apontando para a possiblidade que o Programa apresenta aos bolsistas de conviver em diferentes tempos neste processo. Ao narrar diferentes momentos do cotidiano, em que foi aprendendo, ela revela outros tempos formativos que vão compondo o cenário da docência a partir de espaços distintos.

Ter participado como bolsista do PIBID que viveu e compreendeu por dois anos a escola no seu cotidiano, deu à bolsista a condição de ter um bom desenvolvimento nos estágios curriculares que fez durante e após a sua participação no Programa. Isso sugere que a aprendizagem que desenvolveu na escola na condição de bolsista permitiu-lhe associar, relacionar, analisar, interpretar os saberes requeridos a um professor, e ao seu modo a aplicar esses saberes nos estágios. É daí que ela afirma que o PIBID a auxiliou muito na postura do ensaiar ser professor.

---

2 Por sugestão dos próprios bolsistas de Iniciação, optou-se por utilizar nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos em referência a uma pessoa familiar que cada um considera importante na sua trajetória de formação acadêmica.

Esse foi um lugar de produção da experiência, que teve sentido para a bolsista por ela ter se permitido posicionar numa posição passiva, de deixar as coisas acontecerem com ela na escola. Foi preciso despir-se de qualquer pré-julgamento, ainda que a ansiedade se fizesse presente, e permitir -se chegar à escola e vivê-la na sua dinâmica real, convivendo com professores que atuam no ensino de língua. A relação com todos ali, alunos, professores, demais colegas bolsistas e funcionários da escola é concebida pelo PIBID, que a auxiliou no processo de sua compreensão e de percepção pessoal do que é ser professor de língua portuguesa na escola básica.

Nesta seara, as concepções de experiência, evidenciadas na narrativa da bolsistas, aproximam-se das compartilhadas por Larrosa (2002) ao definir experiência como algo que nos toca, que nos acontece e que é produzida na dimensão do não aligeiramento. Ademais, esse princípio permite realizar uma costura com os processos de formação do educador de língua materna, com vistas a compreender como a docência em língua portuguesa é gestada no âmbito da complexidade da sala de aula e das questões inerentes ao ensino de português na escola. O autor pensa a experiência como ponto de partida da relação entre ciência e técnica ou, às vezes, entre teoria e prática. Essa segunda relação permite inferir a ideia da experiência por uma dimensão da possibilidade de se promover reflexões, daí a existência dos termos em educação: “reflexão crítica”, “reflexão sobre a prática”, “reflexão teórica”, “reflexão emancipadora”, entre outras.

Assim, a base reflexiva em que se alicerça a experiência se coaduna com as propostas formativas apresentadas pelo PIBID, uma vez que ao ter contato com a sala de aula, os bolsistas são atravessados por diferentes tempos e espaços da formação que vão constituindo o conhecimento, possibilitando-os construir sentidos acerca da docência em Língua Portuguesa.

O PIBID COMO LÓCUS DA PRODUÇÃO TEMPORAL DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na ótica do PIBID, a imersão do licenciando na escola tem como objetivo favorecer a produção de experiências formativas que permitam compreender, no caso específico deste estudo, como a docência em língua portuguesa é gestada num processo de relação intersubjetiva dos sujeitos.

Diferente do professor que já está em exercício profissional, com uma carga horária extensa, o pibidiano encontra-se numa dimensão temporal em que as experiências vão sendo produzidas fora da dimensão da obrigatoriedade de cumprimento de conteúdo, fora da lógica do cumprimento de carga horária.

Nessa realidade o pibidiano acaba por se despir da obrigatoriedade para viver cada momento e cada ação na escola de forma singular e subjetiva, levando em conta as particularidades do processo educativo do qual participa na escola. Daí ele

consegue ver o outro, neste caso o aluno e o professor regente, em suas necessidades reais. Ao aluno interessa o aprender e ao professor o ensinar. Mas ao licenciando, neste contexto, interessa compreender como essa relação se estabelece para além dos papéis sociais ali estabelecidos. É dessa percepção que o bolsista constrói sua concepção de docência.

Na docência em língua portuguesa temos essa condição de produção de experiência pela base da travessia e do perigo que corremos ao nos aventurar a trabalhar a linguagem como forma de potencializar o poder de reflexão sobre a língua que o outro produz. Se para o alpinista o perigo está no contexto complexo da subida de uma montanha, para o professor está na complexidade da escola e na subjetividade do seu trabalho. É preciso, portanto, arriscar-se a viver essencialmente cada momento, num tempo adequado e com um poder de observação e reflexão que permitam nascer as experiências. Assim, o espaço e o tempo são elementos fundantes da produção de experiências, como podemos observar no percurso no percurso formativo das bolsistas. Mariquel, bolsista ID e colaboradora desta pesquisa, apresenta a ideia de que estar no programa e na escola a faz compreender como o ensino de língua é tecido e como é importante está no lócus onde este de fato acontece para entender as teorias que tanto estudou na Universidade.

> Inicialmente quando eu cheguei ao colégio Polivalente de Irecê eu conheci todo o espaço, como o funcionamento da escola, é... relação com os professores, e depois começamos a fazer atividades junto com a professora regente da turma, com a nossa supervisora, é... e começamos a fazer essa relação de estudar coisas, a gramática por exemplo, e ver, tentar fazer essa aplicação em sala de aula, por as intervenções, por exemplo, em sala de aula, onde nós bolsistas ID estudamos o conteúdo de gramática e aplicamos isso em sala de aula. Então, foi poder viver mesmo essa experiência do ser docente, que é muito diferente, é muito mais enriquecedor, porque você só estudar o conteúdo gramática na universidade é uma coisa, e você ter que aplicar este conteúdo levando em consideração as dificuldades de falta de disciplina dos alunos, limitações da escola, tudo isso, é... precisa ser só na experiência que se adquire. (Mariquel, Entrevista narrativa, 2016).

Ela nos mostra que a chegada ao colégio onde desenvolve o programa é um marco inicial do conhecimento da escola e do seu funcionamento. São as práticas educativas que transcendem a sala de aula do professor de português que chamam a atenção da bolsista. O processo de conhecimento de quem são os professores e como agem na escola sugere que estes são dois processos significativos e que são fundamentais para a compreensão que ela terá que desenvolver sobre seu papel de professor em formação no âmbito da escola.

A entrada no PIBID promove a chegada ao ambiente escolar, com vistas a percebê-lo na sua complexidade organizacional que dá ao professor que está em processo de formação a condição de refletir sobre a docência para além dos muros da Universidade. É a entrada numa dimensão real da escola com tudo aquilo que nela existe para que o professor compreenda o ofício da docência e se coloque em condições de desenvolvê-lo a partir da realidade que se instaura em se considerar o movimento relacional que é estabelecido na escola. Desse movimento chega-se à compreensão de como o ensino de língua é produzido e o que deve saber o professor para ensinar, além de saber o conteúdo daquilo que ensina.

Uma vez que a escola é conhecida, bem como os professores, entra-se na ótica do planejamento como elemento organizador da produção das práticas pedagógicas que serão desenvolvidas pela professora supervisora, nas quais a bolsista revela ter participado ativamente e produz sentido para esse fato, sugerindo que a experiência se constituiu em um processo formativo, que faz nascer a reflexão sobre o que se ensina e porque se ensina. É neste sentido que nos diz que estuda coisas de gramática e prepara atividades que vão ser aplicadas. Mas o foco não está nas atividades em si ou no que elas contêm, mas como elas geram um saber para a bolsista em formação. É o cenário da atividade docente, de planejar uma atividade, de um conteúdo previamente estudado e perceber como os estudantes reagem a isso, gerando à licencianda a compreensão de como se ensina português na escola. É esse movimento que se apresenta como gerador de um saber sobre o ofício docente, dita por ela como *experiência do ser docente, que é muito diferente, é muito mais enriquecedor.* Mariquel traz uma compreensão de que o trabalho docente é regido por uma racionalidade prática que não exclui uma fundamentação teórico-metodológica, mas que precisa ser amplamente planejada e estruturada na lógica da organicidade pedagógica. Assim o rumo das ações que ela desencadeará corresponde a uma articulação de saberes e de conhecimentos que dão sustentação à sua tomada de decisão de intervenção no contexto de ensino. Estes saberes, sobretudo do que ensinar e de como ensinar podem ser identificados como elementos constituintes do raciocínio prático dos docentes. (THERRIEN & SOUZA, 2000)

Disso podemos dizer que o processo de inserção dos licenciandos no âmbito da escola e da dinâmica do trabalho educativo já promove a transformação desse novo professor que irá ao exercício laboral com uma perspectiva de produção de experiências diferente de outros que não tiveram a oportunidade de vivenciar a escola na sua dimensão real, factual e contextual. Ademais há de se considerar o fato de que a produção de experiências na escola pela qual passou cada licenciando foi feita numa dimensão temporal da subjetividade de cada um, em se tratando de um tempo *kairós*, que se processa no ritmo de aprendizagem de cada sujeito, demarcando o lugar das singularidades do processo de aprendizagem. É na dimensão desse tempo que podemos entender a experiência como única, pessoal e subjetiva.

Dessa forma, a experiência para se configurar como tal precisa produzir-se no âmbito da subjetividade do sujeito e produzir sentidos que promovam a transformação de si mesmo pelo aspecto reflexivo. O fenômeno é o mesmo, mas a experiência que cada um constrói dele é completamente diferente e singular. Sobre a diversidade de experiências que uma mesma ação promove, tomamos como elemento de análise as reflexões que alguns licenciandos trazem em suas narrativas, demarcando o lugar de singularidade do momento vivido. Apesar de terem participado no PIBID de ações formativas na escola de cunho semelhante, os estudantes revelam singularidades nas experiências apresentadas.

Angélica, bolsista ID, narra uma de suas participações em atividades de ensino de Língua Portuguesa, focalizando a experiência com o professor supervisor. Inserida no contexto de observação das práticas educativas da supervisora, ela evidencia como esse aspecto a toca de forma a permitir que proceda uma avaliação das ações que são desenvolvidas na escola, de modo a concluir que essa situação impacta na compreensão que terá da docência e de como essa compreensão terá espaço significativo no modo em que ela gestará o ensino, a sala de aula e a sua postura como educadora na escola. Como nos mostra a narrativa:

> [...] aí com a ajuda do professor regente conseguimos sanar essas dificuldades ou pelo menos diminuir, porque ele vai nos incentivando, vai nos explicando de que forma seria melhor ser executada aquela atividade, porque aquela atividade não estaria dando certo, isso é importantíssimo porque quando nos formarmos e formos para a sala de aula, já vamos com essa experiência a mais, então a dificuldade que vamos sentir mais na frente já vai ser muito menor porque já vamos ter passado por todo esse percurso do projeto e já vamos chegar na escola sabendo muitas realidades, e essas realidades são importantes porque para você enfrentar uma dificuldade você tendo todo esse conhecimento será muito melhor, muito mais fácil para a gente enquanto docente. Então o projeto vem sendo muito importante para minha formação acadêmica e também para minha formação para a vida, você passa por muitas coisas, você vê muitas problemáticas que tão ocorrendo ali naquele espaço, e a partir disso também você se forma enquanto ser humano. (Angélica, Entrevista narrativa, 2016)

Afirmar que PIBID vem sendo importante para a sua vida acadêmica significa reconhecer que as experiências vivenciadas no âmbito das práticas educativas a toca e ganham lugar de destaque por consolidar possíveis aprendizagens do ser professor. Em diferentes tempos formativos, bolsista e supervisor produzem a docência em Língua Portuguesa de forma diferente. A bolsista mostra como a aprendizagem da docência tem ocorrido na relação direta com o supervisor. A troca de experiência na sala de aula vai constituindo o fazer docente de forma colaborativa. Assim as experiências no programa sinalizam que:

> A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2001 p.48-49).

Nesta perspectiva o PIBID promove aos licenciandos a inserção destes numa dinâmica do espaço escolar que não é forjada para uma situação específica, pois a participação do estudante no programa dura todo o ano letivo, na maioria das vezes, ao longo de três a quatro anos. Assim os movimentos, práticas e tempos formativos dos licenciandos são plenamente tecidos na realidade da escola e nos conflitos que lá vivenciam dia-a-dia. As experiências de formação do professor no PIBID permitem entender que a reflexão da prática se dá em diferentes tempos formativos: um centrado na lógica estrutural da escola e do seu cotidiano, que considera a ideia do cronômetro, cronológico, cronograma etc.; apontando para um tempo de formação que é controlado e que se finda na concepção de práticas educativas que são medidas pela lógica do início e fim bem marcados. A ideia de finitude é observada na escola em suas práticas, quando considera que esse é o tempo que deve imperar para garantir que a ordem e que os ritmos se estabeleçam de forma lógica. Outro que simboliza um processo de formação irredutível, que transcorre de uma forma relativa à reflexão perene que cada um desenvolve e vivencia no/pelo cotidiano da escola. É neste tempo que está a marca da subjetividade do sujeito, que pode ser a eternização do momento quando a experiência ocorre em diferente ritmo, respeitando as características psicológicas de cada sujeito. Esse é o tempo que a trajetória formativa dos licenciandos no PIBID evidencia, quando ela vai se constituindo de sentidos vários, que não são percebidos por um sujeito num tempo determinado, mas que são marcados pelo tempo das subjetividades de cada um.

Assim pelo processo de reflexão que se desenvolve na formação dos licenciandos é possível relacionar o tempo *kairós* com as trajetórias de formação destes, pois a todo o tempo o sujeito em processo de formação é mobilizado a pensar sobre as práticas escolares, estando nelas inseridos. Nesta lógica, a formação é atravessada pelos diferentes tempos e está determinada pela condição de reflexão que se faz da prática do ensino de língua portuguesa, tomando o cotidiano da escola como elemento motivador em que estes tempos se entrecruzam no processo formativo.

Se é em diferentes tempos formativos no cotidiano escolar que os licenciandos se motivam a produzir reflexões sobre como se tornam docentes, o PIBID abre uma possibilidade deles poderem estabelecer relações com o espaço, tempo e com professores em pleno exercício de modo a produzir um ambiente sociológico da

docência que faz a produção de experiências tornar-se fluida e desenvolver-se de forma reflexiva.

Essas considerações levam-nos a compreender a ideia de que o PIBID se apresenta, no cenário de formação docente, como um lócus em que os licenciandos podem fazer um investimento pessoal que resulta na construção da formação em diferentes tempos, vez que tiveram a condição de vivenciar questões relativas à dinâmica da escola que lhes permitiu desenvolver experiências que terão reflexos na produção de sua identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas educativas experienciadas no percurso formativo das três licenciandas, bolsistas ID do PIBID, são apresentadas aqui como um lugar de passagem, ancoradas em diferentes tempos do processo de formação para a docência. Assim, inseridas em diferentes movimentos temporais, ao *cronos* e *kairós*, se permitiram viver situações às quais inscreveram, em cada um, marcas, vestígios e produziu efeitos que as fizeram pensar sobre a docência em língua portuguesa na escola, e como ela será marcada por ideologias, valores e princípios sobre a atividade docente.

É desse movimento, experiência, reflexão que a formação docente foi se delineando no âmbito do PIBID. Neste cenário, a escola foi tomada como elemento produtor da superfície em que as experiências foram sendo produzidas, gerando sentidos distintos para cada licenciando, como grande espaço produtor da docência a partir do contato direto com o cotidiano e suas práticas.

Na condição de sujeitos que refletem sobre sua experiência, as licenciandas produziram reflexões sobre o ser docente de língua materna, como forma de produzir e compreender os efeitos e sentidos que a experiência traz. Foi desse movimento formativo, instraurado pela lógica do PIBID ao inseri-las nas práticas educativas do ensino de língua portuguesa, que se concebeu que a experiência é comparada a um lugar de passagem, uma superfície sensível que toca o sujeito em sua singularidade e em determinado momento de sua existência e prática.

As narrativas ganharam um lugar especial na análise sobre a experiência, vez que elas se processaram a partir dos fundamentos do sujeito como um sujeito de linguagem. Foi a palavra na sua representação simbólica que permitiu fluir os significados que cada uma produziu para dar sentido à experiência que gestou em sua trajetória formativa no PIBID. As licenciandas fizeram emergir o sentido da experiência pela linguagem, que passa a ser considerada como uma ordem simbólica, na qual as práticas educativas, os sentidos e as experiências pedagógicas encontram seus fundamentos.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea.** Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada.** Tradução de Carlos Eduardo G. Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFRN, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Trad. João Wanderley Geraldi. In: Revista Brasileira de Educação, 2002

NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulos, 2014.

THERRIEN, J. e SOUZA A. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. In: THERRIEN, J, e DAMASCENO, M. N. **Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar.** São Paulo: ANNABLUM. 2000

O PIBID E A PRÁXIS DOCENTE NO ENSINO DE CIÊNCIAS: A INCORPORAÇÃO DE ATIVIDADES PRÁTICAS NA BUSCA DE NOVOS SIGNIFICADOS

Andréia Matias Fernandes (UECE)
andreiamatiasf90@gmail.com
Isaias Maia Ramos (UECE)
isaiasinfor@gmail.com
Nydia Emilly Freitas Barroso (UECE)
nydiafreitas89@gmail.com

A CRISE DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO ENSINO DE CIÊNCIAS E O PIBID

Durante os últimos anos, percebe-se uma crescente preocupação decorrente á dilemática situação no Ensino de Ciências no país, em especial para o Ensino de Ciências Biológicas, que vem se transformando e sendo reduzido a estudos teóricos e memorísticos, perdendo sua criticidade e caráter investigativo. De acordo com autores da área de ciências (POZO e CRESPO, 2009, CUNHA e KRASILCHIK, 2001 e CACHAPUZ, 2005) esse quadro se reflete da formação inicial do professor.

Vivemos um período marcado pelo desenvolvimento econômico-industrial, caracterizado pelo surgimento de inovações tecnológicas, fruto das indagações científicas. Nesse contexto, a educação científica passou a ser considerada um requisito crucial ao desenvolvimento da sociedade moderna. No cotidiano, as pessoas necessitam utilizar informações científicas em diversos momentos, seja para fazer opções, participar das discussões de relevância que permeiam as relações em sociedade, suprir necessidades pessoais ou ainda, conhecer um pouco mais do mundo natural.

Entretanto, apesar de a educação científica mostrar-se como um fator imprescindível ao desenvolvimento social e pessoal, atualmente diversos trabalhos em torno dessa temática têm apontado para um fracasso generalizado, caracterizado pela crescente recusa dos estudantes para a aprendizagem das ciências. De acordo com Cachapuz e colaboradores (2005):

> Esta preocupante distância entre as expectativas postas na contribuição da educação científica na formação de cidadãos conscientes das repercussões sociais da ciência – e susceptíveis de se incorporarem numa percentagem significativa, às suas tarefas _ e a realidade de uma ampla recusa da ciência e da sua aprendizagem, tem terminado por dirigir a atenção para como se está levando a cabo essa educação científica (p. 38).

Estudos sobre prática docente no Ensino de Ciências têm demonstrado que os professores ensinam uma Ciência praticamente neutra, fortemente enraizada num contexto empírico, no qual os fatores sociais, éticos e políticos não são considerados. O conhecimento é transmitido como uma verdade imutável, livre de reformulações.

As dificuldades que os professores passam para ministrar as aulas de Ciências e Biologia nas escolas públicas, permeiam em inúmeros fatoresque para Cachapuz (2005) vão desde o deficiente preparo profissional do professor e distanciamento da teoria e prática até a recusa dos estudantes em aprender ciências. Assim, para Pozo e Gómez Crespo (1994), tais fatores tornam-se evidentes principalmente na resolução de problemas, que os alunos tendem a enfrentar de um modo repetitivo, como simples exercícios rotineiros, em vez de encará-los como tarefas abertas que exigem reflexão e tomada de decisões.

Nessa perspectiva, observa-se a carência da experimentação como elemento de construção dos saberes escolares, bem como, acaba por ser concebido à ciência "visões empobrecidas e distorcidas que criam o desinteresse, quando não a rejeição, de muitos estudantes e se convertem num obstáculo para a aprendizagem" (CACHAPUZ, et al., 2005, p. 38).

Para isso, torna-se evidente a necessidade de uma reorientação estratégica das metodologias de ensino utilizadas, na perspectiva de delinear um modelo de aprendizagem das ciências pautado na ideia de investigação orientada, ou seja, os professores devem dar subsídios aos alunos para que eles possam formular e experimentar suas ideias acerca dos fenômenos científicos aos quais são expostos. Esta abordagem dinâmica da ciência pode ser feita através da experimentação.

De acordo com a literatura as funções das aulas práticas no ensino de ciências são: "despertar e manter o interesse dos alunos; envolver os estudantes em investigações científicas; desenvolver a capacidade de resolver problemas; compreender conceitos básicos e desenvolver habilidades" (KRASILCHIK, 2008 apud HOFSTEIN, 1982).

É como alternativa de enfrentamento a essa situação, em geral presente nos demais cursos de licenciatura, assim como a desvalorização e a falta de incentivos a profissão do magistério, que emerge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência-PIBID/CAPES, política que tem como finalidade fomentar a iniciação a profissão, valorizar o magistério e melhorar a qualidade do ensino na Educação Básica (GOMES e FELÍCIO, 2012). O PIBID foi criado pelo Decreto n° 6.316, de 20 de dezembro de 2007, e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Instituições de Educação Superior interessadas em participar do PIBID apresentam a CAPES seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados, até o presente momento, já foram publicados seis (6) editais nos anos 2007, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013. Podem se candidatar IES públicas e

privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura. As instituições aprovadas pela CAPES recebem cotas de bolsas[3]recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada Instituição.

Desde sua criação (2007), o PIBID assegurou um elevado número de bolsas em todo o país. Em 2009, eram 3.544 bolsas e, em setembro de 2014, em sua ultima atualização, já constavam 72.845 bolsas para estudantes de graduação em todo o país (CAPES, 2013). De acordo com o relatório de Gestão do PIBID, o PIBID/URCA conta, no ano de 2014, com 492 bolsas de iniciação à docência, destinadas aos alunos dos 12 cursos de licenciatura.

A participação dos bolsistas no PIBID possibilita não apenas repensar sua prática docente, mas também a sua práxis pedagógica, que é a interação com o meio no qual futuramente exercerá sua profissão. Esse momento antecipa a interação entre os sujeitos e a escola, contribuindo para o processo formativo do ser professor. O PIBID, em quase uma década de existência, revelou-se uma iniciativa promissora de estímulo à docência e de fortalecimento da formação inicial, sendo lamentável a situação de desmonte que enfrenta desde meados do ano de 2015 com tentativas sucessivas de interromper esta ação, amplamente reconhecida como significativa pela escola, estudantes e docentes (FARIAS, JARDILINO, SILVESTRE, 2015).

O Programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos que se dedicam a vivências nas escolas públicas e que por meio desta planejam, juntamente com professores e coordenadores de área, ações diversas, entre elas minicursos, aulões, aulas de reforço e revisão, sempre tendo em vista a melhoria do ensino, principalmente em escolas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB encontra-se abaixo da média nacional. Ressalta-se que os participantes se envolvem com a reativação dos laboratórios de ensino de ciências, bem como com orientações a projetos que possivelmente serão desenvolvidos e apresentados na Amostra Pedagógica de cada escola.

Tento em consideração os elementos detalhados, discutiremos neste artigo sobre como as práticas desenvolvidas por bolsistas de iniciação à docência do PIBID da Universidade Regional do Cariri - URCA, do curso de Ciências Biológicas da Unidade Decentralizada de Missão Velha-CE, estão desencadeando um processo de mudança na construção de novos significados no Ensino de Ciências, deixando de lado o olhar de negação e frustração, que tanto bolsistas, como alunos da rede pública, tinham sobre as matérias científicas.

---

3 As bolsas do PIBID são distribuídas entre: Iniciação à docência para alunos de graduação. Professores Supervisores– para professores de escolas da educação básica. Coordenação de área – para professores da licenciatura que coordenam subprojetos.Coordenadores de área de gestão de processos educacionais – para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto. Coordenadores institucionais – para o professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é uma *práxis* humana concebida por atos investigativos. Assim, cabe ao pesquisador delinear um caminho em que, conceitos, métodos e técnicas adéqüem-se aos objetivos propostos, viabilizando os fins da investigação. Nesse sentido, o trabalho investigativo propõe-se a buscar respostas para os anseios e indagações que permeiam as relações em sociedade.

O trabalho aqui delineado tem como base as práticas dos bolsistas do PIBID do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da URCA, no período de janeiro à dezembro de 2015 retratando aspectos inerentes ao ensino de Biologia, enfatizando a importância de aulas práticas e as dificuldades enfrentadas na suas realizações. Buscou também embasamento teórico na literatura que reforça a linha de pensamento disposta neste trabalho, o que foi feito por maio de um levantamento bibliográfico.

A pesquisa foi realizada com nove (9) alunos bolsistas do PIBID de Biologia da Universidade Regional do Cariri- URCA do campus Missão Velha os quais, por motivo de anonimato, chamaremos de B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8 e B9.

O alcance dos objetivos propostos realizou-se mediante uma abordagem qualitativa de pesquisa, recorrendo-se a observação das práticas vividas pelos estudantes com o objetivo de registrar informações para análise, bem como a aplicação de questionários compostos por questões semiestruturadas, que combina perguntas abertas e fechadas. Com base nos dados colhidos apresentamos no próximo tópico o resultado dessa aproximação.

A PRÁXIS DOCENTE NO PIBID/BIOLOGIA: CRIANDO NOVOS CONTEXTOS E DESPERTANDO NOVOS OLHARES

Para acompanhar o atual ritmo de desenvolvimento econômico e tecnológico, o professor de Biologia necessita estar em formação contínua. É através dessa busca pelo conhecimento, e por uma atualização constante que o professor aprimora sua *práxis* pedagógica e novos materiais e metodologias de ensino são criados, na perspectiva de inovar a atuação docente.

Nesta perspectiva, apoiamo-nos nas considerações feitas por Oliveira e Maistro (2012), ao mencionar que,

> O ensino de biologia necessita estar comprometido com a realidade social cada vez mais complexa, pela globalização e pelo mundo tecnológico presente no cotidiano das pessoas, dos estudantes, de suas comunidades. Essa realidade, essa transformação, esse avanço, tem sido praticamente ignorado pela escola e principalmente pelos professores de modo geral. No entanto, justamente por isso, há de se levar em conta o desejo e a reivindicação desses profissionais tendo em vista melhores condições de trabalho/ensino. [...] (p. 3-4)

> Um dos objetivos do PIBID é justamente inserir o licenciando no cotidiano das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 2010).

Durante o período da investigação e da observação na Escola Estadual da Rede Pública do Município de Missão velha, com as nove (9) bolsistas, pudemos vivenciar as práticas e ações desenvolvidas, assim como as dificuldades e desafios enfrentados no ambiente escolar.

As bolsistas participantes dessa pesquisa, iniciaram suas atividades no Programa em abril de 2014, período esse em que cursavam o 3º semestre do curso de Ciências Biológicas. Durante o tempo de participação, conseguiram desenvolver projetos, campanhas, aulas de reforço, revisões para vestibular, práticas laboratoriais, entre outras atividades que consideraram importante tanto para o seu processo de desenvolvimento acadêmico quanto para a aprendizagem dos alunos da referida escola. Porém, para obter êxito em suas atividades, passaram por momentos de dificuldade e incertezas, na busca de novos caminhos para a docência. A seguir, evidenciaremos esses momentos, a partir de nossas observações e dos questionários utilizados na pesquisa.

Iniciamos a investigação indagando às bolsistas sobre a percepção delas referente as aulas desenvolvidas pelos professores de Biologia na escola, para que pudéssemos nos orientar sobre as metodologias utilizadas no cotidiano da escola. Em relato as bolsistas expuseram que:

> Os professores, em grande maioria, são muito tradicionais, gostam de trabalhar com o livro didático e atividades de fixação, principalmente perto das provas bimestrais. Alguns ainda fazem aulas práticas quando o livro didático trás sugestões. (B1)
>
> Percebo pelas falas de alguns alunos e pelas aulas que já observei, que os professores procuram não fazer dinâmicas ou atividades práticas por conta da bagunça dos alunos. Procuram passar muitas atividades e trabalhos e alguns passam quase toda a aula corrigindo atividades. (B2)
>
> Embora a maioria seja bastante tradicional, passando atividades enormes na lousa ou fazendo leituras no livro didático, tem professores que procuram diferenciar as aulas com slides e vídeos animados para tentar chamar a atenção dos alunos, mas nem sempre conseguem ter êxito por conta da não participação dos alunos. (B3)

Diante da leitura e análise deste questionamento, percebemos que os professores de Biologia trabalham, em sua maioria, com exercícios rotineiros sem despertar o

interesse dos alunos e acabam se tornando meros transmissores de informações repetitivas, cansativas e prontas, assim os alunos não refletem e não interpretam os resultados, apenas reproduzem o que lhes foi repassado.

Percebemos também, que o desinteresse por parte dos alunos reflete nas práticas dos professores, pois os mesmos se frustram ao perceber que suas expectativas não são realizadas devido a indisciplina e desorganização gerada pelos próprios alunos em sala de aula.

Nesse contexto, verifica-se a dificuldade de se trabalhar disciplinas científicas na Educação Básica, e são inúmeros os fatores que levam professores a ensinar de forma simplista os conteúdos científicos. Em consequência a isso, Pozo e Crespo (2009) asseveram que:

> Espalha-se entre os professores de ciências, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, uma crescente sensação de desassossego, de frustração, ao comprovar o limitado sucesso de seus esforços docentes. Aparentemente, os alunos aprendem cada vez menos e têm menos interesse pelo que aprendem (POZO e CRESPO, 2009, p. 14-15)

A partir da situação elencada acima, perguntou-se as bolsistas sobre a forma com que elas desenvolviam seus projetos com os alunos e se os mesmos participavam efetivamente das atividades. Em respostas agregamos as informações em seguinte relato:

> No início tivemos muitas dificuldades, pois os alunos se recusavam a participar de nossas atividades. Quando iniciamos na escola a direção só nos deixava atuar no contra turno, segunda eles para não atrapalhar as aulas dos professores e atrasar os conteúdos. Mesmo com o incentivo dos professores que ofereciam pontos pela participação, muitas vezes não apareciam para nossas atividades [...]. Com o passar do tempo e com a flexibilidade da escola começamos a interagir em algumas aulas com os professores regentes, assim alguns alunos começaram a se aproximar e participar das nossas atividades, pois tentávamos levar práticas e dinâmicas que pudessem ajudar no aprendizado dos conteúdos. Hoje com mais tempo na escola temos vários alunos participantes, sem contar que desenvolvemos palestras e cursos que envolvem toda a escola. (Bolsistas)

Assim, tendo em vista as falas das bolsistas, compreendemos que o processo de aproximação da realidade escolar por parte das bolsistas não é tão simples e muito menos rápida, é necessário paciência e persistência para conquistar espaços na escola. Observamos, portanto, que é imprescindível o apoio do núcleo gestor para uma melhor efetivação do Programa na escola, visto que barreiras colocadas por esses, podem comprometer no desempenho dos bolsistas.

Ainda sobre o exposto, é perceptível que as aulas mais dinamizadas atraem o interesse dos alunos e despertam sua curiosidade, visto que a partir dessas, muitos alunos começaram a participar das atividades desenvolvidas. Ressaltamos ainda, que essas experiências e o contato com o ambiente escolar permitem uma reflexão sobre suas práticas. Nessa mesma perspectiva, em investigação realizada por Cardoso (2012, p. 139), observou-se que os participantes do PIBID "estão tendo oportunidade de refletir e interagir com a prática, ao identificar elementos importantes do complexo ambiente escolar, e reconhecer as dificuldades, o que oportuniza novas aprendizagens".

O referido autor, ainda destaca que além de melhorias na formação dos futuros professores, o Programa auxilia na melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas, visto que os alunos da Rede Básica de ensino participam de atividades extracurriculares com temas ligados ao ensino de Ciências e Biologia (CARDOSO, 2012).

Em relação as atividades desenvolvidas na escola, perguntamos sobre sua *práxis* pedagógica. Queríamos saber se conseguiam associar a teoria e a prática nas intervenções por elas ministradas. Em suma obtivemos os seguintes relatos:

> Acredito que de inicio não, pois estávamos muito preocupadas em criar e pesquisar aulas diferentes com jogos, dinâmicas e práticas laboratoriais. Hoje percebo que temos um olhar mais diferenciado e junto com os professores conseguimos trabalhar com os conteúdos dados em sala de aula de forma diferente seja no contra turno ou em momentos de interação junto com o professor, fazendo com que uma parte dos alunos comesse a entender e gostar dos conteúdos de Biologia. (B5)

> Com o passar do tempo ganhamos mais experiência, pois a maioria de nós nunca tinha entrado em sala de aula e não tínhamos ideia de como fazer essa associação. Com ajuda dos professores, do supervisor e com as nossas disciplinas de Ensino de Ciência na universidade ganhamos mais segurança para atuar no PIBID e acho que hoje conseguimos fazer essa junção entre teoria e prática mostrando aos alunos a importância de conteúdos científicos e como eles podem ajudar no nosso cotidiano. (B7)

Tais colocações nos fazem refletir sobre a importância de se ter um convívio efetivo no ambiente escolar durante a formação inicial do discente, pois como descreveram as bolsistas, essa interação entre os conteúdos vistos na universidade e a realidade vivenciada na escola serve de base para construção de sua identidade como docentes e auxilia o processo de formação inicial, criando estratégias para minimizar a dicotomia entre teoria e prática nas aulas de Ciências e Biologia.

Em nossas observações foi possível registrar vários momentos de interação das bolsistas com os alunos da rede básica, durantes as atividades que acompanhamos percebemos o engajamento com que são desenvolvidas, dentre elas destacamos a oficina de sabão com a reciclagem do óleo onde mensalmente os alunos que participavam das atividades levavam e produziam o sabão com o auxilio das bolsistas. Outra atividade foi o teatro sobre o funcionamento do corpo humano, que foi apresentado na Feira de Ciências da escola e no encontro do PIBID na Universidade, fazendo com que haja uma interação entre escola e universidade.

Destacamos também, os jogos didáticos sobre os conteúdos ministrados em sala de aula que incrementam as mesmas levando os alunos a pensarem e estudarem sobre os conteúdos. Observamos também aulas laboratoriais sobre tipagem sanguínea, tipos de tecidos e explicações sobre os componentes e equipamentos do laboratório.

Isso nos remete as reflexões assinaladas por Delizoicov e Angotti (1992, p. 22) ao mencionarem que "Na aprendizagem de Ciências Naturais, as atividades experimentais devem ser garantidas de maneiras a evitar que a relação teoria-prática seja transformada numa dicotomia". Entretanto, vale ressaltar que nem toda atividade prática desenvolvida na escola é necessariamente um trabalho de laboratório, ao passo que nem todo trabalho de laboratório se restringe a experimentos (HODSON, 1988).

Tendo em vista as ideias de Hodson (1988), essas práticas alternativas idealizadas em consonância com os pressupostos teóricos estabelecidos no currículo de Biologia podem apontar novos caminhos para a melhoria do ensino e da formação docente. Com essas práticas educativas foi possível estimular os alunos a participarem ativamente do processo de construção do conhecimento, fazendo da sala de aula um ambiente dinâmico e interativo onde as trocas de saberes se configura na ressignificância da aprendizagem.

Segundo Vasconcellos (1993, p. 42), "[...] o trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito", isto é, para o educando. Para tal propósito, devem ser criadas situações desafiadoras, que mobilizem o aluno a buscar formas de entender o assunto em estudo, bem como estabelecer algum nexo entre o conteúdo e a vivência cotidiana, com o intuito de propiciar ao discente a capacidade de compreender a importância prática desse conhecimento em sua vida social.

Nesse sentido, consideramos o PIBID, foco deste trabalho, um programa relevante para a melhoria do ensino de Biologia, pois apresenta propostas de uma educação inovadora, marcada pela preocupação de atender as necessidades dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo conhecimento que o ensino de Ciências fundamenta-se em uma relação constante entre teoria e prática, e que esta articulação permite ajustar a teoria com a realidade vivida, as aulas práticas surgem como uma possibilidade de ajudar a esclarecer e desenvolver conceitos científicos, além de dar suporte a uma maior reflexão, pois os alunos expõem suas ideias e discutem melhor o tema, facilitando assim a aprendizagem. Dessa forma através da troca de experiências vividas pelas bolsistas e da revisão e reflexão sobre a prática docente, algumas estratégias de intervenção puderam ser planejadas e direcionadas para minimizar os efeitos da carência de aulas práticas.

Uma alternativa encontrada para minimizar as dificuldades previamente descritas foi a elaboração de jogos didáticos, possibilitando uma abordagem dinâmica e instigante dos conteúdos científicos. Os jogos foram idealizados de modo que os conteúdos puderam ser trabalhados detalhadamente, estimulando o pensamento crítico do aluno, e consequentemente, facilitando a apropriação de conceitos.

Portanto, acreditamos que o PIBID tem contribuído para a estruturação de uma base didática no âmbito da formação dos professores, que possibilita uma revisão epistemológica sobre a melhoria no processo de ensino e aprendizagem, bem como a proposição de novas metodologias de ensino que favoreçam melhorias para o ensino de Biologia. Contudo, é necessário que haja uma maior aproximação entre escola e universidade, procurando assim esclarecer os objetivos que o programa pretende desenvolver no espaço escolar e dessa forma facilitando o trabalho que os bolsistas venham a desenvolver.

REFERÊNCIAS

CACHAPUZ, António; PEREZ, Daniel Gil; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A **Necessária Renovação do Ensino de Ciências**. Editora Cortez, São Paulo, 2005.

CUNHA, A. M. de O.; KRASILCHIK, M. **A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência**. Educação on-line, 2001

DELIZOICOV, D. ; ANGOTTI, J. A. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1992.

FARIAS, I. M. S.; SILVESTRE, M. A.; JARDILINO, J. R. L. (Orgs.). ***Aprender a ser professor*: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. 1. ed. São Paulo: Paco Editorial LTDA, 2015. 200p.

GOMES, C.; FELÍCIO, H. M. dos S. **Caminhos para a Docência**: O PIBID em Foco. São Leopoldo, Ed. OIKOS, 2012.

HODSON, D. **Towards a philosophically more validscience curriculum**. Science Education, v. 72, n. 1, 1988.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4° ed. Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**, 2 ed. Editora Harper e Row do Brasil LTDA, São Paulo, 1986.

MARTINS, André Ferrer Pinto; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. **Formação de professores:** interação Universidade – Escola no PIBID/ UFRNMarta Maria Castanho A. Pernambuco – Natal: EDUFRN, 2011.340 p. : il. (As falas dos atores, v. 2)

OLIVEIRA, V. L. B.; MAISTRO, V. I. A. Reflexões docentes na formação inicial oo PIBID Biologia e o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Revista eletrônica Pró-docência. Uel.** Edição nº. 1, vol. 1, janjun.2012. Disponível em:http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope. Acesso: 05 de setembro de 2015.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento cientifico**. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Pozo, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Angel Gómez. **A Aprendizagem e o Ensino de Ciências**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. **“Construção do conhecimento em sala de aula”.** Cadernos pedagógicos do Libertad, São Paulo: 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília, DF: CAPES, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatrorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

CONCEPÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PIBID

Cláudio César Torquato Rocha (UECE)
claudio_torquato@yahoo.com.br
Giovana Maria Belém Falcão (UECE)
giovana.belem@yahoo.com.br
Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)
isabelinhasabino@yahoo.com.br
Agência financiadora: CAPES/OBEDUC

INTRODUÇÃO

Para os processos de modernização[4] a inovação é uma demanda sem a qual a sociedade atual perde sua razão de ser. Se nas sociedades anteriores as inovações ocorriam de maneira quase imperceptível demorando muitos anos, quiçá até decêndios, para se firmar; nessa, elas passam a ser uma espécie de habitual vedete compulsiva cuja dança deve ser acompanhada por todos os atores sociais sem a qual se corre o risco de entrar em *débâcle*. Definitivamente, inovação virou um mantra institucional nas empresas, nas igrejas, nos sindicatos, nos relacionamentos amorosos... E nas escolas?

Na educação escolar há muito tempo que a demanda por inovação pressiona. Os governos e técnicos educacionais de todas as esferas de poder concorrem entre si num esforço contínuo para, se não demonstrar que sua proposta de inovação é a melhor, pelo menos fazer com que pareça a melhor. No Ceará, por exemplo, o que está em evidência são as escolas profissionalizantes, para os alunos que concluem a Educação Básica no Ensino Médio; para aqueles que ainda iniciam esse nível

4 Conforme o *Dicionário de Sociologia* elaborado por Johnson (1997), as teorias da modernização surgiu nos anos 1950, para explicar como as sociedades do capitalismo mais avançado se desenvolviam. Fruto da disputa do mundo polarizado entre oeste, liderado pelos Estados Unidos da América (EUA), e leste, liderado pela ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), seus ideólogos buscavam "convencer" que seus modelos de desenvolvimentos eram os mais apropriados para a humanidade. Segundo Johnson (1997, p.236), na modernização, "o desenvolvimento depende principalmente de importação de tecnologias e dos conhecimentos necessários para usá-la, bem como de um conjunto de mudanças políticas e outras mudanças sociais que se acredita ocorrerem como resultado. A modernização implica aumento dos níveis de escolaridade e criação da mídia, por exemplo, fatores considerados como fomentadores de instituições políticas democráticas". Kurz (1993), por sua vez, argumenta sobre *O colapso da modernização*, como anuncia o título de seu livro, ao prever que o desenvolvimento provocado pela terceira revolução tecnológica, baseada na microeletrônica desde o final dos anos 1970, tem solapado às categorias de base do sistema capitalista através da extinção gradual de postos de trabalho *abstrato* e, portanto, do valor, entendida como a categoria central da sociedade atual.

de educação escolar a “alfabetização na idade certa” foi tomada como exemplo de sucesso e copiada como política pública educacional no plano nacional.

Tomando como “normalidade” iniciativas inovadoras como estas, logo surge àquela perguntinha incômoda que naturaliza, devido à repetição paradigmática das relações sociais (e educacionais), que diz: quem não deseja inovação pedagógica nas escolas?

Para os raciocínios mais simplórios, um dos empecilhos para a chegada da inovação ao altar da escola é a falta de conjugação entre os discursos governamentais com os interesses daqueles que deveriam colocar em prática os programas ‘inovadores’ dos governos, isto é, os professores. Afinal, pensam esses, o papel do poder público é elaborar políticas e as dos professores são colocá-las em prática. Criticam, assim, que os profissionais do ensino não estão sintonizados com as demandas sociais manifestadas por seus supostos representantes políticos; outros argumentam que o problema está na estabilidade trabalhista proporcionada aos professores do ensino público, pois se a estes forem impostas as mesmas regras da iniciativa privada, todos os problemas estariam ‘resolvidos’. Para os que comungam com esse pensamento, os professores podem ser chamados de “vagabundos”[5] ou serem mal-tratados[6] quando reivindicam a efetivação de seus direitos; outros ainda acreditam que se cada um fizer a sua parte, abrindo mão de algumas conquistas em prol da colaboração para o desenvolvimento social e pessoal de todos e de cada um, não haveria motivos de conflitos maiores. Todavia, esse raciocínio parece desconhecer a História, pois na modernização não pode haver outra relação predominante a não ser a que subjugam todas as outras à valorização do valor[7], e, portanto, das relações mediadas pelo automovimento do dinheiro, à produção de mercadorias e as demais categorias que sustentam essa forma societária que parece demonstrar nos últimos decênios, conforme Kurz (1993), seus limites históricos.

Para os raciocínios que não se conformam com o que são dados por aparecer diante de nossos olhos, esses devem ponderar melhor e saber que “nem tudo que

5 Referimo-nos aos ataques recebidos pelo professorado amplamente divulgado pela mídia por ‘vossas excelências’ e supostos ‘entendidos’ da educação, como por exemplo, os realizados pelos deputados estaduais Aluísio Lessa (PSB-PE), em 2015, e Flávio Nogueira Filho (PDT-CE), em 2012; e do economista Gustavo Ioschpe. Este último, autor do livro com o suntuoso título O que o Brasil quer ser quando crescer? (Editora Paralela, 2012). Na verdade uma reunião de seus artigos de opinião publicados na revista Veja, uma verborragia (neo)liberal, cujo conteúdo quando não corresponde totalmente aos fatos, deixa claramente transparecer se tratar de um opúsculo de propaganda ideológica.

6 Referimo-nos, por exemplo, à violência patrocinada pelos governadores Cid Gomes (PSB-CE), em 2011; Beto Richa (PSDB-PR), em 2013; Marconi Perillo (PSDB-GO), em 2015; e Geraldo Alckmin (PSDB-SP), em 2015, alguns, inclusive, com derramamento de sangue de professores.

7 Acompanhamos o entendimento de Jappe (2006, p. 76), que diz que o valor é “a forma social concreta do produto do trabalho, a mercadoria, que é, por um lado, valor de uso, e, por outro, ‘valor’, não valor de troca, pois que a mera forma fenomênica não pode ser o seu próprio conteúdo”. Na sociedade do trabalho e da modernização o conteúdo sempre se subordina à forma.

reluz é ouro". Expressões como modernização e inovação merecem serem discutidas criticamente.

Este trabalho, esforço preliminar, parte de uma reflexão mais ampla de um conjunto de investigadores organizados em três grupos de pesquisa e articulados[8] em torno do Programa Observatório da Educação (OBEDUC)[9] que desenvolvem juntos o Projeto *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*[10]. Trata-se de um estudo que adota uma abordagem qualitativa de natureza empírica sobre o tema, cujos objetivos principais são: a) favorecer a pesquisa em rede sobre desenvolvimento profissional docente em duas regiões brasileiras (Nordeste e Sudeste); b) identificar aspectos da experiência formativa do PIBID que possam ser conferidos contribuições para promover uma profissionalidade docente suplantadora da racionalidade técnica e que possa posicionar os professores da Educação Básica como sujeitos produtores de saberes sobre sua profissão.

Entre agosto e setembro de 2015 pesquisadores do núcleo cearense se deslocaram para sete cidades[11] distribuídos em todas as macro-regiões do Estado do Ceará para entrevistar 30 professores supervisores[12] do PIBID, sobre seu desenvolvimento profissional. As perguntas da entrevista estavam organizadas em um roteiro de 34 questões abertas, que por sua vez foram agrupadas em seis blocos. Os professores foram identificados com os códigos PS, acrescentado por um numeral que variará entre 01 a 30. Por exemplo, PS01, PS02 e assim por diante.

Nesse trabalho em particular o objetivo consiste em refletir questões do roteiro referido, em particular, o que o professor vinculado ao PIBID compreende como uma

8 Essa articulação compõe os núcleos situados na Universidade Estadual do Ceará – UECE através do seu grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS); na Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, através do seu grupo de pesquisa Formação e Profissão Docente (FOPROFI); e outro na Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP - *Campus* de Guarulhos, através do seu Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (GEPEPINFOR).

9 Edital CAPES nº 049/2012.

10 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

11 As cidades cearenses em que ocorreram as entrevistas foram: Crato, Fortaleza, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Quixadá, Redenção e Sobral.

12 Professores supervisores formam um dos segmentos participantes do PIBID que se beneficiam de bolsas, ao lado de licenciandos e professores dos cursos de licenciatura. No PIBID cabe ao Professor supervisor, "acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência" (BRASIL, 2010). Na pesquisa foram contemplados professores supervisores com formação em quase todas as disciplinas da Educação Básica. Estes professores supervisores estavam vinculados a Projetos Institucionais (PI) de seis instituições universitárias públicas, são elas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade Regional do Cariri (URCA).

prática pedagógica inovadora. Nosso pressuposto é que a concepção de inovação pedagógica que os professores detêm influencia sua prática profissional, uma vez que esse substrato conceitual ancora e movimenta uma dada racionalidade sobre o ensino e a aprendizagem, ainda que os processos de modernização tenham demonstrado serem insensíveis aos desejos humanos ao buscarem, permanentemente, subordinar a maneira de ser, pensar e agir docentes a sua racionalidade e lógica.

No tópico seguinte vamos nos deter ao conhecimento do que a literatura educacional tem entendido por inovação pedagógica, de maneira a problematizar seu conceito. Depois, realizamos uma análise sobre o que pensam os professores participantes e egressos do PIBID sobre o conceito de inovação pedagógica. Por último, encerramos nossa reflexão com nossas considerações finais.

CONHECENDO E PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Refletir sobre inovação e suas implicações no cenário educacional exige pensar em sua relação com vários aspectos da realidade, pois como esclarece Messina (2001), a ideia de inovação no campo da educação remonta aos avanços da ciência e da tecnologia e suas implicações no desenvolvimento econômico, social e cultural atual.

Importado pelo mundo da produção e da administração, a inovação chega à educação como uma meta a ser perseguida por todos e, sobretudo a partir dos anos de 1950, vem influenciando programas e reformas educativas. Ainda de acordo com Messina (2001), desde os anos setenta, a inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educacional, empregada para melhorar o estado de coisas vigente. Nos anos 1990, os trabalhos sobre o tema destacam o caráter autogerado e diverso da inovação. No século XXI, a inovação educacional reafirma seu lugar de cunho neoliberal nas políticas educacionais. Sobre esta centralidade, Garcia (1995) alerta para a não neutralidade do conceito de inovação, enfatizando que este pode trazer em si valores positivistas de progresso e desenvolvimento. O autor adverte que a inovação em educação deve ser acompanhada de questionamentos como: a quem interessa; por quem foi proposta ou implementada e a quem poderá beneficiar.

Exprimir um conceito de inovação, portanto, não se constitui tarefa fácil, pois o mesmo ganha conotações diferenciadas ao longo do tempo e dos contextos em que vem sendo empregado. De acordo com Fullan (2002), a definição de inovação resulta da confluência de uma pluralidade de perspectivas, sendo caracterizada como um fenômeno aberto e multidimensional. Messina (2001) explica que atualmente a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere.

Farias (2006) faz referência ao caráter sedutor do termo e alerta que a expressão 'inovação' desperta um fascínio, na medida em que sugere aperfeiçoamento, progresso, enseja uma imagem proativa, sendo associada ao desejo de mudança, ao desenvolvimento da criatividade e da intervenção a práticas institucionalizadas, de transgressão da ordem estabelecidas. De acordo com a autora, esse efeito mobilizador do termo alude ao escamoteamento de seus efeitos sobre a vida escolar, na medida em que não encoraja a análise de suas implicações pedagógicas e ideológicas.

É preciso ter clareza que nem sempre a inovação resulta em mudança, em melhoria. Os dois são termos distintos e não podem ser pensados como sinônimos. Para Rosa (1998, p.19), "mudar é muito mais do que inovar, posto que entre esses dois termos, não existe, a rigor, vínculo necessário". Mudar é complexo, pressupõem rupturas com crenças, valores, princípios e práticas instituídas em uma nova direção; mudança é práxis.

O termo reforma também é muitas vezes usado como correlato de inovação, embora sejam distintos. As reformas se relacionam às alterações de caráter macro que afeta todo o sistema a que se destina, a exemplo de diretrizes políticas de ampla abrangência, o que não significa que consiga "introduzir uma mudança na prática diária da classe" (HERNANDEZ, 2000). Reforma não é sinônimo de mudança nem corresponde à inovação. Esta pode ser definida como "estratégias que expressam dinâmicas explícitas com intenção de alterar idéias, concepções, conteúdos e práticas em uma direção renovadora em relação aquela até então existente" (FARIAS, 2006, p. 57).

Diante das transformações vivenciadas nas últimas décadas nos mais diferentes campos, a busca por inovação, muitas vezes, é percebida como uma corrida contra o tempo, desrespeitando recorrentemente os processos estabelecidos ao longo de uma história. É certo que, em tempos de informatização, de novas tecnologias e de fácil acesso à informação, a escola não deve e não pode ficar apenas olhando. Ela precisa incorporar os novos elementos que figuram nesses novos processos.

De acordo com Fullan (2001), as inovações no campo educacional podem estar relacionadas à utilização de novos materiais, currículos e tecnologias; ao uso de novas abordagens de ensino, estratégias e atividades e a possibilidade de mudança nas crenças e pressupostos, que são subjacentes às práticas pedagógicas. Chamamos atenção para esse traço da inovação: o da possibilidade de mudança, retomando, mais uma vez, a asserção de Farias (2006, p. 57) de que "no campo da inovação, a mudança como práxis é apenas uma intenção, uma possibilidade, uma oportunidade". É perfeitamente possível introduzir algo novo em um determinado lugar – um laboratório de informática com vários computadores, por exemplo – sem, no entanto, alterar a prática em relação ao uso desse espaço e equipamentos, o uso pedagógico na mediação da aprendizagem na escola. Trocando em miúdos: introduziu-se algo

novo a escola, mas essa inovação não mudou os fundamentos da prática pedagógica constituída naquele contexto.

Este é um aspecto central: a inovação pedagógica requer sempre uma intencionalidade, conforme salienta Farias (2006, p. 54) ao advertir que “a decisão de adotar uma inovação não ocorre despretensiosamente, sem um interesse, seja ele explícito ou não”. É neste sentido que questionamos o discurso exagerado e por vezes vazio por inovação no campo educacional, quando muitas vezes não se sabe ao certo o que se quer inovar, ou por que se quer inovar. Resende e Fortes (2004), afirmam que as inovações pedagógicas são vistas muitas vezes como possibilidade de salvar os problemas educacionais e sociais, o que justificaria a entrada de projetos desnecessários e distantes das reais necessidades da escola, o que certamente não resultará em mudanças favoráveis ao contexto e às pessoas envolvidas.

É consenso entre os pesquisadores educacionais que os professores são imprescindíveis para se efetuar qualquer mudança na escola. Pensamento corroborado por Fullan e Hargreaves (2000, p.29), que afirmam “independentemente de quão nobres, sofisticadas ou brilhantes possam ser as propostas de mudança e de aperfeiçoamento, elas nada representam se os professores não as adapta (rem) nas suas próprias salas de aula e não as traduz (ir) em numa prática profissional efectiva”. No entanto, a mudança não pode ser considerada como responsabilidade exclusiva deste profissional, não se trata de um esforço individualizado ou de competência técnica. A mudança envolve todos os sujeitos direta e indiretamente implicados no processo educativo, pois ela não se faz sem apoio institucional. Conforme Fernandes (2000, p. 83), “o sucesso da mudança depende também de escolhas que envolvem relações de poder e de autoridade, valores e finalidades éticas e políticas que transcendem o individual”.

As políticas educacionais, cuja marca quase sempre se caracteriza pela descontinuidade, trazem com frequência propostas para implementar inovações, efetivadas sem muito espaço para a reflexão. Quase sempre, tais políticas atribuem ao professor a responsabilidade pelo êxito das mudanças. É de se esperar que frequentemente se manifestem comportamentos de resistência às inovações propostas, afinal sem envolvimento é difícil incorporar mudança. Fullan (2002) ressalta que a chave da mudança seria o significado desta para os docentes.

No que diz respeito ao termo inovação, nos documentos do PIBID, ele aparece expresso em dois dos objetivos definidos pelo programa:

> Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem (BRASIL. MEC, 2007). (Grifamos).

> Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (BRASIL. MEC, 2007). (Grifamos).

Farias (2006) esclarece que as inovações educacionais podem ser internamente geradas e externamente induzidas. A primeira situação reporta-se a ações produzidas pelos próprios agentes educativos no contexto da instituição escolar, na busca de soluções para dificuldades vivenciadas. A outra, por sua vez, caracteriza-se pela introdução e adoção na escola, de algo existente fora dela, como programas, equipamentos, procedimentos, conteúdos, etc., o que nos parece ser o caso do PIBID enquanto ação governamental induzida visando impulsionar a formação inicial de professores para uma dada direção.

Carbonell (2002) destaca que há diferentes usos e significados da inovação e que estes, muitas vezes, são mediatizados por modelos pedagógicos tradicionais ou tecnológicos, e outras, por modelos que questionam radicalmente os fundamentos da cultura e da instituição escolar, defendendo uma inovação que não se volte para a aparência, mas que mergulhe nas coisas importantes de uma nova formação compreensiva e integral. Este alerta do autor nos remete ao *lócus* operacional do PIBID como inovação: a vivência de situações de enfrentamento de problemas presentes no ensino e na aprendizagem no contexto escolar, incitando questionamentos sobre o modelo pedagógico subjacente a materialização da intencionalidade que está na base dessa política. Nesse sentido, é importante lembrar que, em ações educacionais induzidas, como é o caso do PIBID, há tensões entre as finalidades de quem propõe e de quem concretiza a inovação.

Na leitura do Edital nº 01/2007 do PIBID, não encontramos nenhuma definição explícita para o termo prática pedagógica inovadora, no entanto, é importante considerar que a ideia de inovação tende a ser associada a aspectos positivos, ensejando uma imagem proativa da mesma (FARIAS, 2002). Assim, parece-nos pertinente compreender o que os professores supervisores do PIBID, sujeitos de nossa investigação, entendem como prática pedagógica inovadora e os rebatimentos dessa compreensão em sua prática. Essa é a preocupação que move as análises tecidas no tópico seguinte.

PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA – PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Neste tópico as concepções de inovação pedagógica dos professores supervisores do PIBID, sendo quinze ativos e quinze egressos, serão alvo de nossa análise. Todavia, considerando a discussão sobre o conceito de inovação pedagógica realizada na seção anterior, explicada na literatura científica educacional consultada,

optamos por examinar os depoimentos dos professores relacionando-os a expectativa do vínculo a dois dos elementos delineados sobre inovação pedagógica, conforme destacados por Farias (2002 e 2006). Um dos elementos diz respeito à ideia de "intencionalidade", central ao conceito de inovação, como já esclarecido. Pretende-se, assim, identificar se ela remete a uma noção que escamoteia seu significado, assumindo uma feição ambígua, ou a mudança das práticas docentes na escola, enquanto uma construção simultaneamente individual, coletiva e de interatividade. O outro elemento procura captar se há adesão dos professores às ações desenvolvidas no âmbito do Programa na busca de soluções orientadas para o equacionamento das dificuldades vivenciadas na escola, fazendo brotar internamente práticas pedagógicas inovadoras.

O motivo dessa escolha se deve ao fato de, primeiro, serem estes elementos considerados bastantes significativos nas práticas docentes; e, segundo, por encontrarmos nos depoimentos um farto encadeamento de informações que não poderiam ser explorados em seu conjunto em um trabalho da natureza de um artigo, devido ao limite do número de laudas, o que nos fez realizar esse primeiro exercício de aproximação ao tema.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PIBID

Embora todos os professores afirmem que viveram experiências de inovação pedagógica no PIBID, entendemos que essas vivências não tiveram o mesmo significado para todos eles. Ao examinar os trintas depoimentos, observamos que dois dos professores entrevistados não conseguiram elaborar uma concepção clara e direta sobre inovação pedagógica. Os outros 28 depoimentos, ainda que não fossem enunciados com as mesmas palavras, explicitam sentidos sobre este termo que convergem em torno de sete tendências.

As tendências de concepções de inovação pedagógica expressas pelos sujeitos entrevistados, das mais mencionadas para as menos referidas, a associam: 1) ao uso das tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas na sala de aula; 2) a aproximação do conteúdo didático à realidade do educando; 3) ao auxílio do educando no seu processo de autonomia pedagógica; 4) à saída da "zona de conforto" para empregar novas metodologias e técnicas de ensino; 5) a realização de algo que não é habitual em sua prática de ensino, ainda que seja tido como tradicional; 6) a realização de trabalho pedagógico em equipe com os demais professores; e, por último, 7) ao rompimento com paradigmas já constituídos no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Constatamos que as tendências de concepção da inovação pedagógica entre professores atuantes e egressos do PIBID assumem significados diferentes. Por exemplo: enquanto entre os professores supervisores egressos prevalece concepções associadas ao uso das tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas na sala de aula e a aproximação do conteúdo didático à realidade do educando; àqueles que ainda se encontram em atividade no Programa manifestaram concepções associadas ao auxílio do educando no seu processo de autonomia pedagógica e à saída da "zona de conforto" para empregar novas metodologias e técnicas de ensino. As demais tendências foram menos citadas pelos professores entrevistados, mas não menos significativa quanto a sua representação.

Não percebemos, nos depoimentos dos professores entrevistados, qualquer alusão ou crítica ao fenômeno da inovação (incluindo o pedagógico) como demanda da modernização, o que de certa forma, parece um indicador do teor naturalizado com que a concepção de inovação pedagógica é elaborada, mesmo entre os professores da área das Ciências Humanas, enquanto aqueles mais cônscios com as impertinências impostas pelo capitalismo às relações sócio-culturais, visto que se trata, de alguma forma, de seu objeto de ensino.

No próximo tópico, vamos nos deter a associação das concepções de inovação pedagógica expressas pelos professores com a intencionalidade com que elas eram enunciadas.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA INTENCIONALIDADE NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SUPERVISORES

Intencionalidade aqui abordada significa o movimento para um propósito almejado, isto é, ao que se procura alcançar. No caso deste trabalho, mais especificamente, a intencionalidade refere-se ao que move os professores supervisores para o plano elaborado enquanto meta das ações pedagógicas visadas considerando o contexto histórico social.

Farias (2006), como já havíamos destacado, argumenta que toda inovação pedagógica requer continuamente uma intencionalidade, ainda que nem sempre se manifeste explicitamente. Neste estudo pudemos perceber que dos trintas depoimentos dados pelos professores supervisores sobre as concepções de inovação pedagógica, nove delas demonstraram-se explicitamente perceber a inovação de forma despretensiosa, ou melhor, aparentemente sem interesse visado. Talvez em virtude de outros elementos que quisessem destacar em seus depoimentos ou talvez ainda intencionassem somente elaborar uma concepção de inovação pedagógica. O fato, todavia, foi que para o contingente acima apontado a intencionalidade não foi aspecto manifestado.

Para os demais 21 professores supervisores, esses manifestaram explicitamente que se sentiam implicados, seja na perspectiva de reforma ou na perspectiva de mudança, tal como anteriormente apresentado por Hernandez (2000) e Farias (2006). Noutras palavras, de reforma enquanto alteração macro que chega a escola e é acolhida devido o reconhecimento de ser válida para os desafios enfrentados nesse contexto; de mudança porque mobilizou-os em torno de alterações na prática de ensino percebidas como relevante para a aprendizagem discente, geralmente associada ao envolvimento coletivo da comunidade escolar.

Distinguir nos depoimentos dos professores as intencionalidades subjacentes às suas concepções de inovação atreladas a perspectivas da reforma ou de mudança mostrou-se uma tarefa interpretativa muito difícil, considerando, sobretudo, que em alguns casos havia escassas demonstrações de suas intencionalidades. Vejamos, a seguir, alguns depoimentos de três professores supervisores cujos casos de intencionalidades associamos à reforma:

> Você pegar um conteúdo científico, um conteúdo acadêmico e criar algum método ou alguma ferramenta, algum instrumento ou então aquilo que algumas pessoas chamam de objeto educacional e mostrar isso para um aluno de maneira que ele queira aprender aquele conteúdo (PS08);

> A partir daquele momento todos que entram na turma, o diretor, o coordenador, ele é responsável pelo que acontece naquela sala de aula, pelo que aqueles alunos vão conseguir aprender e o que eles vão conseguir ser no futuro (PS18);

> Eu consigo trazer para os alunos o conhecimento e que ele possa acompanhar as novas tecnologias, tudo que está vindo de novidade... (PS21).

Em nossa apreciação, o que há de comum nesses depoimentos é o fato deles partirem de professores que se implicam em suas práticas pedagógicas inovadoras a partir dos interesses políticos, econômicos e ideológicos no ensino. Noutras palavras, significa práticas pedagógicas que correspondem ao que a sociedade demanda, sobretudo, dos segmentos supostamente representantes da atual 'moral social', isto é, os políticos e técnicos das políticas educacionais que se encontram enlaçados as estruturas do poder.

Outro três tipos de implicações podem ser interpretados como sendo associado à perspectiva da mudança, vejamos:

> O fato de dividir com meu aluno a responsabilidade da aprendizagem, que antes a gente pensava assim: 'Ah, o objetivo é, sou eu professor que tenho que alcançar'. Não é. Quando eu divido, quando eu divulgo o objetivo pro meu aluno, qual é o objetivo da minha aula, eu estou dividindo com ele a responsabilidade daquilo ali (PS23);

> Romper com esse modelo rígido da escola e de propor ou de executar novas

> perspectivas de ensino-aprendizagem que libertem tanto o professor dessas amarras que condiciona dentro da escola e que, também desvele o mundo pros estudantes (PS25);
>
> Como que vai saber fazer isso? Você tem que se permitir, que é o que muitos colegas ainda resistem: é o aluno que tem que mudar. Não, é você, na verdade é você que tem que... É o caminho inverso (PS30).

Nesses depoimentos, em nossa apreciação, o que há de comum é o fato deles partirem de professores que se implicam em suas práticas pedagógicas inovadoras a partir, também, da adoção de novas estratégias nos processos de ensino e aprendizagem. Sobre essas estratégias, o primeiro diz respeito à divisão de responsabilidades entre professores e educandos nas ações pedagógicas; o segundo chama atenção para o rompimento da rigidez didático-pedagógico na própria comunidade escolar, isto é, sem aguardar que representantes do sistema de ensino apontem quando e o que alterar no contexto escolar; o terceiro aponta para a autorização do professor a si mesmo, como demonstração de autonomia profissional e responsável pelo que realiza na escola e na sala de aula. Entendemos que nessa sociedade as políticas públicas devem fomentar o exercício da docência e garantir a estrutura necessária para que ela aconteça com qualidade, mas serão os docentes que em últimas instancia decidirão o que fazer dessas políticas, afinal são eles que as concretizam.

O tópico seguinte discute a adesão dos professores supervisores, ativos e egressos do PIBID, nas soluções vivenciadas na inovação pedagógica na escola.

A ADESÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES ÀS PRÁTICAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Retomando o pensamento de Farias (2002 e 2006) sobre inovações pedagógicas, elas podem ser “externamente induzidas” ou “internamente geradas”. Este subtópico trata da adesão que professores supervisores podem ter cultivado ante o fomente que o PIBID realizou enquanto inovação pedagógica externamente induzida nas escolas.

No exame dos 30 depoimentos dos professores supervisores do PIBID entrevistados, verificamos que um terço deles não manifestou adesão às práticas de inovação pedagógica realizada na escola, o que significa afirmar que, possivelmente, para estes, apenas executaram ações pedagógicas por conveniências institucionais. Noutra palavras, o que vivenciaram no PIBID parece não ter deixado ‘vestígios’ no seu repertório de conduta pedagógica na escola.

Entre os professores que aderiam às práticas de inovação pedagógica implementadas na escola, estas adesões não foram vivida da mesma maneira. Assim como observamos ‘tendências’ sobre as concepções de inovação pedagógica, também percebemos ‘tendências de adesões’ que podem ser agrupadas a partir de características diversas.

Caracterizamos entre os vinte depoimentos dos professores supervisores que aderiram as inovações, duas tendências que predominaram. São elas: a que diz respeito à adesão por ressignificação dos conteúdos e habilidades desenvolvidas na prática da educação escolar; e a que diz respeito ao compartilhamento dos processos de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes.

Vejamos três depoimentos do primeiro tipo de adesão:

> O professor precisa ressignificar o conteúdo que está nos livros, ali daquela maneira exposta muito fechada e de certa maneira fazer um link com a realidade do estudante. (PS08);
>
> ...romper com esse modelo rígido da escola e de propor ou de executar novas perspectivas de ensino-aprendizagem que libertem tanto o professor dessas amarras que condiciona dentro da escola e que, também desvele o mundo pros estudantes. (PS25);
>
> É aquele ressinificar os saberes. (PS30).

Exemplos de depoimento do outro tipo de adesão às práticas de inovação pedagógica vivenciadas na escola foram as que dizem respeito ao compartilhamento dos processos de ensino-aprendizagem entre docentes e discentes. Vejamos:

> ...está sendo atrativa para ambos os sujeitos do processo pedagógico, tanto para mim professora quanto para os alunos estudantes" (PS07).
>
> Se a aula foi construída só por mim eu não estou inovando nada... (PS16).
>
> ...com mais vontade de transferir aquele saber e o aluno de receber, entendeu? (PS17).

Esses depoimentos de adesão à inovação pedagógica, a partir da indução do PIBID, ainda que modestos se considerarmos a amostra de trinta professores supervisores, pode significar muita coisa para a mudança da realidade escolar. A modernização não será invencível, ainda que sua inventividade pouco diga respeito à conduta dos indivíduos; mas ante a *débâcle* que começamos a vivenciar diante de nossos olhos, pode-se tomar iniciativas para tentar conduzir os processos, ainda que sem garantias de sucesso.

No momento seguinte de nossa reflexão registramos nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu o delineamento de algumas reflexões sobre a inovação pedagógica e como esta vem sendo vivenciada nos contextos educacionais, a partir da fala dos professores supervisores do PIBID.

A polissemia do termo aparece nas compreensões teóricas e nos discursos dos docentes entrevistados. No entanto, mais importante que conseguir uma definição para inovação é entender as intencionalidades e as repercussões que os processos ditos inovadores trazem para a vida daqueles envolvidos.

O PIBID, iniciativa pública federal, traz em sua concepção o desejo de superação de alguns problemas históricos vivenciados pela formação docente no Brasil e preconiza como objetivo central favorecer uma aproximação entre universidade e escola no desenvolvimento de práticas formativas inovadoras, que favoreçam o binômio teoria e prática (BRASIL, 2009). Neste sentido, a inovação é anunciada na documentação governamental sobre o PIBID como estratégia que pode contribuir para a melhoria da formação dos professores e das práticas de ensino na escola. Com efeito, o vocábulo inovação é utilizado sem que se faça referência ao significado que assume, como se consensual fosse. Tende-se, assim, a projetar um significado relacionado à melhoria, a algo positivo, o que parece explicar a adesão pouco reflexiva ao apelo por inovação da parte dos envolvidos no programa. Chamamos a atenção para a necessidade de uma compreensão mais aprofundada sobre a temática, pois como bem se sabe a inovação traz sempre um interesse, além do mais, não se pode esquecer das relações de poder e de autoridade envolvidas no contexto educacional. É preciso saber o sentido e o rumo das inovações para que as mudanças aconteçam.

A incursão realizada possibilitou ainda refletir sobre o modo como os docentes aderiram em suas práticas, às inovações pedagógicas propostas pelo PIBID. A análise revela que alguns procuram reproduzir, sem uma reflexão mais ampla, aquilo que consideram inovador em seus conteúdos pedagógicos, enquanto outros compreendem que a inovação precisa envolver docentes e discentes, um processo construído conjuntamente, que certamente poderá resultar em mudanças favoráveis.

A análise dos depoimentos revelou a necessidade de ampliar a reflexão sobre o significado das inovações propostas no âmbito educacional. Assim, entendemos que a inovação somente resulta em mudança quando há envolvimento de todos, do contrário, ela não passa de um conjunto de ações/determinações que, mesmo resultando em alterações superficiais, não impulsionam a prática educativa na direção dos interesses dos sujeitos e comunidades envolvidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Edital nº 01/2007.** MEC/CAPES/FNDE.

_____. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid e dá outras providências.

CARBONELL. J. **A aventura de inovar** – a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CARDOSO, A. P. O. **A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica:** o professor e o contexto escolar**.** Porto. Edições: Asa, 2003.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação e mudança:** implicações sobre a cultura dos professores. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002, 260 f.

_____. **Inovação, mudança e cultura docente.** Brasília: Líber Livro, 2006.

FULLAN, M. **Los nuevos significados del cambio en la educación.** Barcelona: Octaedro, 2002.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente - buscando uma educação de qualidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

FERNANDES, M. R. **Mudança e Inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares.** Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.

GARCIA, C. M. **A formação de professores:** novas perspectivas na investigação sobre o conhecimento do professor. In: NÓVOA, A.(Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança.** Porto: Edições ASA, 2000.

HERNANDEZ, F. (Org.). **Aprendendo com as Inovações nas escolas.** Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

INEP. **Censo da Educação Básica:** 2012 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_ censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

IOSCHPE, Gustavo. **O que o Brasil quer ser quando crescer?** e outros artigos sobre educação e desenvolvimento. São Paulo: Editora Paralela, 2012.

JAPPE, Anselm. **As aventuras da mercadoria:** para uma nova crítica do valor. Lisboa: Antígona, 2006.

JOHNSON, Allan. **Dicionário de Sociologia,** Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização:** da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

MESSINA, G. **Mudança e inovação educacional:** notas para reflexão. Cadernos de Pesquisa, n 114, São Paulo, 2001.

RESENDE, L. M. G.; FORTES, R. M. C. **Mudanças e Inovações na formação continuada dos docentes**. Disponível em:. Acesso em: 01 Mar. 2016.

ROSA, S. S. da. **Construtivismo e Mudança.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA ESFERA DO PIBID: AS APRENDIZAGENS DO PROFESSOR COFORMADOR

Silvia Maria Nobrega-Therrien (UECE/CNPq)
silnth@terra.com.br
Eunice Andrade de Oliveira Menezes (UECE)
eunice.com@hotmail.com
Vanessa de Carvalho Forte (SME-CE)
vanessa_forte@yahoo.com.br
Agencia financiadora: CAPES/OBEDUC

INTRODUÇÃO

Assim como em outras profissões, na docência é preciso assegurar o domínio de um corpo de conhecimento por quem a exerce, o que inevitavelmente inclui questões científicas, técnicas e práticas, dentre outras. Questões estas que vão fortalecendo-se por meio da formação e da experiência adquirida no percurso profissional.

A formação docente em nosso país e em outros da América Latina vem ganhando papel central no contexto das reformas educativas desde o final da década de 1970, contudo, para além da formação inicial e continuada, há outros desafios a serem perseguidos e superados pelas políticas públicas.

No panorama social e histórico que marca a profissão docente, a discussão sobre as políticas públicas de formação de professores faz-se essencial ao fortalecimento da profissionalização dos professores em todo o país.

Diante da visível necessidade de ordenamentos mais claros das políticas públicas para a valorização do magistério, surgiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009). Essa política tem a finalidade de 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.

Conforme pesquisa de Gatti et al (2011), o Ministério da Educação-MEC criou a partir de 2007 uma configuração que esboça uma política nacional de formação docente guiada pelo estabelecimento de um sistema nacional de educação, que exprime avanços no processo de responsabilização do poder público pela carreira dos professores da Educação Básica.

É nesse cenário desafiador que surge a Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB[13], criada em 2007 quando a Lei 11.502 (BRASIL, 2007) atribuiu à Capes um novo papel: fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica de todos os níveis e modalidades de ensino.

A partir da premissa de que é na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação, a DEB fomenta três importantes programas: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, voltado a professores que já atuam na rede pública, porém, que não têm a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996); o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, que procura promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que visa ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores, por meio da inserção de estudantes de licenciatura nas escolas públicas.

Dentre os três programas retrocitados, este estudo centrar-se-á no PIBID, política pública sobre a qual as autoras investem maiores estudos por ocasião de sua participação em uma pesquisa em rede[14], que investiga as contribuições desse programa para professores da Educação Básica. Tal investigação envolve três grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação em Educação – PPGE, sediados nas seguintes universidades: Universidade Estadual do Ceará – UECE, localizada na região Nordeste; Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP e Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP/Guarulhos, situadas na região Sudeste. A iniciativa agrega docentes e discentes (licenciandos, mestrandos e doutorandos) desses programas, bem como professores da Educação Básica.

O presente estudo decorre da referida pesquisa e tem como objetivo compreender de que forma a participação no PIBID do professor da Educação Básica contribui para sua formação e seu desenvolvimento profissional docente, considerando sua atuação como coformador[15] de futuros professores.

Envolve, de saída, um breve panorama da estratégia formativa do PIBID ao atribuir ao professor da Educação Básica a função de coformador de licenciandos, momento em que se discute as atribuições desse professor relativas ao acompanhamento e orientação desses alunos em seu processo de iniciação à docência.

---

13 Em 2012, o Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome desse órgão para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, porém, a sigla DEB foi conservada. A mudança em seu nome não modificou o trabalho de tal órgão, entretanto, evidenciou de modo mais claro o seu escopo: promover ações para a valorização do magistério por meio da formação de professores.

14 Trata-se da investigação Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica - estudo exploratório sobre contribuições do PIBID, apoiada pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES (Edital n°049/2012).

15 Neste estudo utilizou-se as acepções ´professor supervisor' e 'coformador' para designar o mesmo sujeito participante de um projeto do PIBID, ou seja, o professor da Educação Básica.

Em seção subsequente, apresenta-se o referencial teórico, calcado principalmente nas proposições de García (1999), Formosinho (1999) e Nóvoa (2009), nos pormenores da formação e do desenvolvimento profissional docente de professores da Educação Básica. Prossegue-se o texto tratando dos aspectos metodológicos da pesquisa, bem como das análises sobre a realidade investigada. Por fim, nas considerações, são expostas as compreensões das autoras sobre o estudo empreendido, compreensões estas sucedidas no desenrolar do texto.

A ESTRATÉGIA FORMATIVA DO PIBID PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Respaldado na base legal da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Lei 11.273/2006 (BRASIL, 2006) e o Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010), o PIBID é um programa da Capes que tem por escopo fomentar a iniciação à docência, fornecendo condições para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para o melhoramento da qualidade da Educação Básica pública brasileira.

A estratégia do programa é a de que ao inserir o licenciando no cotidiano da escola, sob coordenação do professor universitário (coordenador de área) e do professor da Educação Básica (professor supervisor) esse estudante de licenciatura possa compreender a realidade da escola antes de nela imergir como profissional.

Os requisitos para a concessão de bolsas do PIBID para que o professor da Educação Básica possa atuar como coformador de licenciandos, conforme Portaria 66, de 18 de julho de 2013, Art. 35 (BRASIL, 2013), são os seguintes: I – possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto; II – possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na Educação Básica; III – ser professor na escola participante do projeto PIBID e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto; IV – ser selecionado pelo PIBID da IES.

Entretanto, deve estar claro que a participação nesse Programa implica funções para todos os bolsistas que o integram. No caso do professor da Educação Básica, sujeito para o qual as discussões deste estudo se voltam, pode-se destacar como suas tarefas prioritárias: acompanhar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência na escola; participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa; informar a comunidade escolar a respeito das atividades promovidas pelo “seu” subprojeto; compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID que anunciam melhoria na formação de professores e organizar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que estimulem a conexão dos conhecimentos presentes da Educação Básica.

Como se pode verificar, as atribuições que o professor da Educação Básica abarca no âmbito do PIBID demandam deste sujeito diversos saberes de ordem

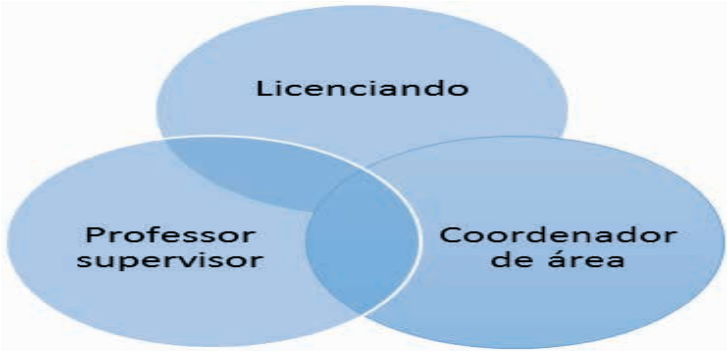
teórico-prática, além de saberes experienciais, para que ele consiga cumprir tais atribuições e contribuir com a consecução dos objetivos do programa.

Na tarefa de apresentar ao licenciando os desafios, as lacunas e as alegrias da profissão docente, o professor da Educação Básica, denominado no PIBID de 'professor supervisor', conta principalmente com o suporte do coordenador de área[16]. Assim, nesse processo interativo prescrito pelo Programa, os pares mais experientes têm a incumbência de contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos que se preparam para se iniciar em uma profissão, no caso, os licenciandos.

Sendo assim, muito embora o alvo da iniciação à docência no PIBID seja o licenciando, essa política pública oportuniza novas aprendizagens sobre a docência para os diversos atores que dela participam. Por isso, para os professores da Educação Básica descortina-se também por meio desse programa a possibilidade de retornar à universidade e de participar da produção do conhecimento gerado na academia, o que oportuniza o momento, segundo Demo (2011), de desmistificar a pesquisa como atividade exclusiva do professor do Ensino Superior.

Nesse panorama formativo, fica evidente a relevância do papel do formador (o professor da Educação Superior) bem como a importância do papel do coformador (o professor da Educação Básica) na consolidação dessa 'nova' proposta de formação docente, que é o PIBID, porquanto ambos os sujeitos formadores, ao reunir esforços na tarefa de fortalecer a formação inicial do estudante de licenciatura, confirmam a base interacionista e colaborativa do programa, que pode ser ilustrada com a figura 1:

FIGURA 1: A lógica interacionista do PIBID:



Assim, em oposição a uma lógica de formação docente calcada na racionalidade instrumental, o desenho metodológico do PIBID tem contribuído para preencher lacunas inegavelmente existentes na formação docente por meio do exercício da

16 Contribuem também para a formação inicial dos licenciandos o coordenador institucional e o coordenador de área de gestão de processos educacionais, que têm o dever de garantir a qualidade do projeto institucional da IES e dos planos de trabalho propostos nos subprojetos.

reflexão crítica sobre os aspectos mais políticos e menos pragmáticos[17] do fazer docente.

Portanto, na envergadura de uma política de formação inicial e continuada que tem em meta o "desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade e a interação dos pares" (BRASIL, 2016, p. 4), é que se busca neste estudo investigar as possíveis contribuições do PIBID no que concerne à formação e ao desenvolvimento profissional docente de professores da Educação Básica que dele participam ou participaram. Porém, antes de perscrutar o caráter dessas contribuições, debater-se-á na próxima seção os conceitos 'formação docente' e 'desenvolvimento profissional docente', exposições que restringem nossa incursão teórica neste escrito.

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PROFISSÃO DOCENTE

A formação dos profissionais da educação é um elemento que estimula e contribui na realização das reformas educativas. No entanto, torna-se cada vez mais visível que apenas a formação não implica na promoção do desenvolvimento profissional docente, haja vista que outras questões, como a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, constituem elementos indispensáveis ao desenvolvimento profissional. Veja-se a este propósito o que diz Garcia (1999):

> O conceito **desenvolvimento profissional dos professores** pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (GARCIA, 1999, p. 137, grifos do autor).

O aspecto organizacional apontado por Garcia assinala o papel da escola como lócus no qual se desenvolve a práxis docente. Conforme esse autor, o desenvolvimento profissional docente é inteiramente conexo com o desenvolvimento da instituição escolar, com a inovação curricular, com o desenvolvimento do ensino, bem como com o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Sob a ótica desse autor, a mudança mais significativa na prática docente diz respeito à concepção do ensino como atividade intencional e prática, que abarca um componente ético e uma perspectiva de compartilhamento de saberes diversos superadores do caráter individualista da prática docente.

17 Nesse caso a acepção *pragmático* está sendo utilizada no seu sentido mais usual quanto à repetição e ao fazer alienado, não como teoria do conhecimento.

É, portanto, sob esse ponto de mudança e transformação que se verifica o legado do PIBID enquanto perspectiva formativa para alunos de licenciatura e professores da Educação Básica, não deixando de fora desse processo formativo os professores da Educação Superior.

Entende-se que a experiência como coformador do PIBID reforça as habilidades de se aprender a conviver e de se fortalecer enquanto grupo. E não só no âmbito das relações interpessoais, mas também no aspecto identitário da profissão docente. Eis mais uma oportunidade de desenvolvimento profissional no âmbito do PIBID.

Para autores como Garcia (1999) o desenvolvimento profissional docente considera outras variáveis, além da formação, tais como o desenvolvimento teórico, o conhecimento, o desenvolvimento cognitivo e a compreensão de si mesmo.

Outro componente importante que favorece esse desenvolvimento, defendido por Nóvoa (2009), é a dimensão coletiva da prática docente. Para esse autor "os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola." (NÓVOA, 2009, p. 31). Por isso mesmo, o trabalho em equipe é tão importante no interior de cada instituição escolar. Portanto, o autor entende que a cultura profissional dos professores necessita integrar um modo de aprender com os colegas mais experientes. Entende-se dessa orientação de Nóvoa (2009) que essa forma colaborativa de aprender com os pares faz com que os professores compreendam os sentidos da instituição escolar e se ajudem mutuamente a avançar na profissão.

Outro autor que colabora nesta discussão é Formosinho (2009). Sob sua ótica o desenvolvimento profissional docente compreende:

> Um processo contínuo de melhorias das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e da comunidade. (FORMOSINHO, 2009, p. 226)

A proposta de desenvolvimento profissional trazida por Formosinho ressalta tanto a ideia de aprendizagem dos professores com seus pares, quanto um princípio de responsabilidade social que favoreça a comunicação e a participação desses profissionais no espaço público.

Retomando Garcia (1999), esse autor corrobora com a ideia de desenvolvimento profissional contextual, visto que esse desenvolvimento não pode se dar no vazio, mas em uma perspectiva organizacional e curricular (Garcia, 1999, p. 139). Para o referido autor, o ambiente proposto para o desenvolvimento e atuação dos docentes, enquanto proposta direta de formação, é a escola, que com sua proposta organizacional precisa abrir espaço para o desenvolvimento dos docentes.

Com base no referencial teórico ora expresso, entende-se que o desenvolvimento profissional docente abrange um conjunto de fatores, tais como a formação inicial e contínua (o que envolve a aprendizagem ao longo da vida) o fortalecimento da identidade profissional, a participação dos professores nas grandes questões públicas e a valorização das relações sociais.

Apreende-se, portanto, a formação é um componente do desenvolvimento profissional docente, uma vez que outras variáveis, como a carreira, a jornada de trabalho e a remuneração, constituem elementos indispensáveis à formulação e ao estabelecimento de uma política de valorização profissional que contribua tanto para o resgate das competências profissionais dos educadores como para a (re) construção da escola e da universidade pública de qualidade.

MATERIAL E MÉTODO

Para alcançar o objetivo proposto optou-se pela abordagem qualitativa, por esta propiciar a análise do fenômeno com sua complexidade em um contexto natural. Como instrumentos de coleta de dados elegeu-se o questionário estruturado e a entrevista semiestruturada, com fim de caracterizar o perfil dos sujeitos.

A pesquisa de campo focalizou o projeto institucional do PIBID de uma IES pública cearense: a Universidade Regional do Cariri-URCA, localizada na região sul do Ceará. Assim, três professores supervisores foram sujeitos desta investigação, sendo dois ativos e um egresso de tal programa. Optou-se por investigar sujeitos que atuam nas áreas denominadas 'exatas' e 'humanas' com o intuito de trazer à discussão concepções epistemológicas diferenciadas sobre a produção do conhecimento e a formação docente.

Para a coleta dos dados foi enviado um formulário eletrônico, via internet com vistas a caracterizar o seu perfil, assim como suas principais atribuições como bolsista em tal programa. Porém, a entrevista[18] estruturada foi a principal técnica de coleta de dados.

Os sujeitos foram identificados com os códigos CF1, CF2 e CF3, em que CF1 é do sexo masculino, licenciado em Ciências Biológicas com mestrado na área de Biodiversidade. Há oito anos, atua como docente. Seu vínculo com a escola em que atua é temporário. O referido professor participou do PIBID de 2010 a 2014.

CF2, por sua vez, é do sexo feminino, licenciada em Letras (Língua Portuguesa), tendo como maior titulação Especialização em Língua Portuguesa e Literatura. Seu vínculo com a escola em que atua é efetivo, estando há dez anos no magistério da Educação Básica. Foi professora supervisora do PIBID de 2013 a 2014, ano em que sua bolsa encerrou. Em 2015, retornou ao programa por ocasião de um novo edital.

18 As entrevistas foram realizadas durante o mês de agosto de 2015.

Por fim, CF3 é também do sexo feminino, licenciada em Matemática. Sua maior titulação é de especialista. O tempo de docência desse sujeito não foi revelado, mas seu vínculo com a escola é temporário. Quanto ao PIBID, CF3 era atuante do programa no período de realização da entrevista e dele participava desde o ano de 2011.O quadro 1 traz um comparativo da caracterização geral dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 1: Caracterização geral dos sujeitos da pesquisa:

Código de identificação	Sexo	Formação	Maior titulação	Tempo de magistério	Situação funcional	Situação no PIBID
CF 1	M	Ciências Biológicas	Mestre	8 anos	Temporário	Egresso
CF 2	F	Letras (Língua portuguesa)	Especialista	10 anos	Efetivo	Egressa
CF 3	F	Matemática	Especialista	Não declarado	Efetivo	Ativa

A entrevista aplicada a esses sujeitos constituiu-se de três perguntas que enfocaram: I) os sentidos construídos pelos sujeitos acerca de ser professor supervisor do PIBID; II) as práticas e os saberes mobilizados no âmbito do PIBID que modificaram o repertório de conhecimento profissional dos sujeitos e III) a relação entre a experiência no PIBID e as perspectivas para a carreira docente.

Em resposta à primeira questão, CF1 destaca a dificuldade de obter tempo para se dedicar às atividades da escola e do PIBID e afirma que participar desse programa "é cansativo", apesar de ter "a sorte de [...] ser lotado em um laboratório", espaço que, segundo esse sujeito, o possibilita maior flexibilidade na organização de sua carga horária, muito embora isso restrinja suas possibilidades de atender melhor os licenciandos que acompanha pelo fato de estar sempre recebendo diversas turmas de alunos no laboratório. Nesse sentido, para CF1, "o desafio do professor supervisor do PIBID é esse", ou seja: equilibrar a carga horária de trabalho na escola com o tempo que é requerido pelo PIBID para o acompanhamento dos licenciandos em seu processo de iniciação à docência.

Diferente de CF1, o sujeito CF2 evidencia com mais clareza os sentidos construídos no âmbito desse programa em torno do papel de coformador, uma vez que anuncia:

> Pra mim, a função de supervisora, é uma função especial porque eu tenho contato com as duas realidades. Eu já sou professora, então eu já tenho uma visão diferente das bolsistas e me lembro de quando eu era aluna universitária...

> Aliás, uma graduanda, quando estava lá nesse universo também cheia de fantasias e doida pra chegar na escola, de fato, e ver como era, se as coisas realmente fluiriam! [...]. E tem esse papel de estar em contato novamente com o mundo acadêmico, que é o que eu gosto mesmo, né? De estar acompanhando artigos, fazendo leituras, fazendo trabalhos científicos! Pra mim foi importante também nesse sentido, porque eu voltei a estudar!

Esse sujeito demonstra a importância do enfrentamento simultâneo do exercício da docência na escola básica e do acompanhamento de licenciandos no PIBID, o que o faz relembrar suas vivências na universidade como estudante. É interessante perceber na fala de CF2 seu prazer em retornar à academia. Assim, "estar em contato com o mundo acadêmico" ao participar de estudos, realizar leituras, produzir trabalhos científicos são aspectos que a entrevistada evidencia como significados construídos durante a participação no programa. Infere-se que tal discurso mostra a produção de um saber mais trabalhado, que é a práxis reflexiva, na qual o sujeito começa a ter mais desejo de pesquisar sua prática docente.

Para CF3, ser professor supervisor no PIBID envolve com mais destaque aspectos relacionais para com os licenciandos os quais acompanha conforme se verifica no excerto seguinte:

> [...] é ser colega. Eu sou colega dos meus bolsistas, sabe. Eu não tenho dificuldade com eles né, porque, a princípio, a gente já inicia, já explica a função aqui, e eu supervisiono eles aqui, assim, de maneira tranquila, porque... acho que eles já vem de uma carga grande da faculdade, e quando eles chegam aqui, eles acreditam que vão entrar na sala de aula e o aluno tem que responder do jeito que eles colocam, e não funciona assim. Então, pra mim, eu venho como se eu fosse um intercâmbio, uma ponte sabe, entre a universidade e a escola, venho mostrar a eles, assim, que, infelizmente, a gente tem que lutar contra evasão na sala de aula, e que a gente não pode chegar determinando como tem que ser. Então, acredito que eu venho ser mediadora deles, só fazer essa ligação, da faculdade e aqui, mostrar a realidade pra eles.

Contudo, tal relação se pauta em uma lógica comprazente, que busca suavizar nos estudantes "uma grande carga da faculdade". Não obstante essa camaradagem que contorna a relação de CF3 com os licenciandos, há em seu discurso a percepção de seu papel como mediador entre os estudantes de licenciatura e a aprendizagem da docência por estes, fato que, entende-se, mostra uma preocupação deste sujeito no sentido de que os licenciandos possam confrontar os saberes de formação adquiridos na universidade com a realidade que se descortina no cotidiano das escolas, experiência possível por meio da participação no PIBID.

PRÁTICAS E SABERES MOBILIZADOS NA ESFERA DO PIBID

Na segunda pergunta, os sujeitos foram questionados sobre quais práticas e saberes mobilizados na esfera do PIBID eles perceberam que modificaram seu repertório de conhecimento profissional.

Acompanhe-se em trecho da fala de CF1 o que este sujeito ressalta ao ser questionado sobre práticas e saberes que ele agregou ao seu repertório de conhecimento profissional por intermédio de sua participação no PIBID:

> [...]. uma coisa incrível os alunos do PIBID fizeram um projeto aqui, a fabricação de sabão com a gordura retirada do couro, ou da pele do frango que vinha pra merenda da escola. O pessoal, quando chegava esse frango, as cozinheiras tiravam essa pele e jogavam fora. E aí, uma aluna do PIBID, rapaz, olhou e disse: "rapaz aquela pele ali vai pra onde?" Eu disse: "provavelmente pro lixo". "A gente pode trabalhar com ela"? Eu digo: "Pode". E fizeram um projeto. Eu achei incrível, porque é uma coisa que já tinha na escola há tempos e ninguém pensava nisso. E ai eles fizeram um trabalho, pegaram essa pele, da pele tiraram o óleo, fazendo fritura, e, desse óleo fabricaram sabão [...]. As meninas acabaram aplicando no congresso. Acho que foi publicado e ainda hoje tem óleo aí [...]. Foi um projeto que chamou realmente atenção, porque é uma coisa que ninguém imaginou dentro da escola. E se você puxar na literatura, você não vê algo parecido. Então, assim, são projetos bem legais. A gente fica até feliz com eles, com os meninos, por ter acertado com esse tipo de projeto.

Com base nesse discurso, deduz-se que os saberes e as práticas acrescentados a CF1, devido sua participação no PIBID, se relacionam à capacidade de este sujeito reconhecer o potencial criativo e intelectual dos licenciandos os quais acompanha como coformador, em seu processo de produção e reconstrução do conhecimento. Note-se que CF1 considera como "incrível" o fato de a matéria-prima utilizada para a produção do sabão caseiro fazer parte dos recursos materiais da escola: "há tempos e ninguém pensava nisso". O fato de CF1 apoiar os licenciandos na consecução desse projeto trouxe à tona uma postura inovadora destes, o que parece ter trazido ao sujeito CF1 satisfação em poder acompanhar os acertos dos estudantes em tal iniciativa.

Para CF2, alguns eventos formativos dos quais participou trouxeram inegáveis incrementos à sua prática docente, conforme se verifica no seguinte trecho:

> [...] Eu adorei a última formação que teve! A gente fez uma capacitação para trabalhar o gênero narrativo e teve uma professora que deu uma capacitação pra gente sobre como envolver os alunos na leitura dos clássicos. E ai, ela trouxe as histórias em quadrinhos, e um gênero que eu não conhecia ainda que foi o fanzine! E eu fiquei assim encantada! E usei em sala e surtiu efeitos. Assim, eu amei

> mesmo! Foi uma coisa que disse: “Meu Deus, eu nunca imaginei que fosse ser tão bom! Porque, é muito difícil conquistar um aluno a ler um clássico hoje em dia. E ai foi muito gratificante. Essas formações que tem, pra mim, tem sido bem importantes, eu tenho usado bastante na minha vida docente. Tem servido bastante!

As formações são destacadas por CF2 como muito importantes para sua vida docente, algo que esse sujeito exemplifica ao enunciar novos saberes que agregou durante tais momentos formativos, e que, conforme seu pronunciamento, chegaram aos alunos como uma forma inovadora de motivar, por exemplo, a “leitura dos clássicos”.

CF3, por sua vez, afirma que as práticas e os saberes originários no interior do PIBID têm relação com os conhecimentos mobilizados em função de sua convivência com os licenciandos e seus pares, ou seja, os professores da Educação Básica que também atuam como professores supervisores ou coformadores:

> Eu acredito que [...] mais a convivência com os bolsistas, sabe? É, o modo que todo mundo tem de ser professor, cada um tem um modo diferentem, e veio acrescentar, pra mim... você pode cada vez mais melhorar, sabe? Você pode se aperfeiçoar através de um colega [...] E, eu acho que veio melhorar pra mim principalmente isso, a relação que eu tive com outros supervisores e a gente pode trazer aqui pra escola, e a relação com o todo, com os alunos. [...]

Assim, em suas falas, os três sujeitos trazem à tona algo que Tardif (2012) nos desvelou quanto à composição dos saberes docentes que, conforme este autor, são “os saberes disciplinares, curriculares e profissionais (incluindo os das ciências da Educação e da Pedagogia) e experienciais (TARDIF, 2012, p. 33), haja vista que aspectos de âmbito disciplinar, curricular, profissional e experiencial foram evidenciados nos trechos selecionados.

Também um princípio de Nóvoa (2009) sobre formação de professores pode ser encontrado nas respostas dos sujeitos à segunda pergunta da entrevista, especialmente na fala de CF3, que ratifica as aprendizagens que se erguem apoiadas no compartilhamento de saberes entre os pares. Para esse autor, a formação de professores deve emergir de dentro das necessidades da formação, identificadas pelo docente, estimulando uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores o desenvolvimento do pensamento autônomo que promova dinâmicas de auto formação participada.

EXPERIÊNCIA NO PIBID E PERSPECTIVAS NA CARREIRA DOCENTE

A terceira pergunta teve como alvo entender se a participação no PIBID altera/alterou as perspectivas na carreira docente para professores da Educação Básica que integram/integraram o programa.

Conforme CF1, a participação no programa complementa suas perspectivas quanto à carreira docente pelo fato de ele ter acesso a novidades advindas da universidade por intermédio dos licenciandos:

> [...] eu acho que, na verdade, não altera, só completa mais. Porque a gente vai ter novidades [...] esses alunos do PIBID quando chegam à escola, estão trazendo da universidade essas novidades, e isso ajuda. Na verdade, acrescenta à nossa formação De uma certa maneira, como experiência tem coisa boa. Eles trazem... acrescentam muito.

CF2, por sua vez, reconhece que através do PIBID pôde vislumbrar melhorias para sua formação com a possibilidade de cursar uma pós-graduação stricto sensu, meta que foi retomada a partir de sua participação no programa:

> Depois do PIBID, eu visualizei meu mestrado! Isso pra mim foi a coisa mais importante! Porque realmente eu tinha já deixado de lado. Já era uma coisa que eu tinha me conformado. Acho que a gente vai indo [...] e o dia a dia vai fazendo com que a gente desestimule, né? Eu estava bem desestimulada! E depois que eu voltei a estar em contato com a universidade, mesmo que seja dessa forma, através das bolsistas eu tenho novamente procurado meus ex-professores que eu encontro nas reuniões, então, eu fico perguntando quais são os grupos de estudo que estão tendo, quais são os horários, pra ver se eu me enquadro, trocando material com alguns colegas. [...] depois do PIBID comecei a visualizar o que a gente chamaria de continuação, dar uma oportunidade à minha formação.

CF2 considera, portanto, que seu retorno à universidade por via do PIBID lhe suscitou a buscar grupos de pesquisa, bem como a compartilhar materiais de estudo com alguns colegas, iniciativas que indicam preocupação deste sujeito com sua formação e seu desenvolvimento profissional docente.

Apesar de não ter elucidado a influência do PIBID sobre sua carreira profissional, CF3 exemplifica o caso de uma bolsista de iniciação à docência que ingressou nessa carreira. CF3 relata a concepção dessa ex-bolsista sobre o diferencial que o PIBID conferiu à sua formação e ao ingresso na profissão docente. Esse sujeito considera o fato de ter atuado como professora supervisora de bolsistas de iniciação à docência um grande aprendizado no âmbito desse programa. Assim, para CF3, participar do PIBID:

> Altera muita coisa, sabe? Acho que eu nem conseguiria descrever. Tem o relato de uma bolsista que [...] hoje ela é professora efetiva e ela diz muito assim, que o PIBID melhorou a vida dela, porque ela tinha certeza que quando ela entrasse [...] em sala de aula, a primeira vez ela já tinha desistido do curso, e que isso acontece com muitos professores que se formam [...] fazem a graduação, quando eles saem, que vão pra sala de aula, eles desistem, porque não e fácil. Então assim, pra mim foi um aprendizado tão grande poder coordenar esses bolsistas [...] Então assim, pra mim é uma experiência espetacular poder conviver com essas pessoas.

A acurada análise das falas dos professores supervisores evidenciam mudanças em seu contexto profissional e, igualmente, a renovação didática ocorrida com a troca de saberes no contato com os licenciandos. O retorno à universidade oportunizado pela participação nessa política de formação docente, foi algo mencionado com satisfação por sujeitos da pesquisa, como PS2, que, afastado da vida da universidade, pôde voltar ao ambiente acadêmico, socializando sua experiência docente através dos encontros mediados pelos coordenadores de área, os professores universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID está entre as políticas públicas de formação docente que têm em sua conceção a ideia de que a aprendizagem da docência está pautada em uma tríade: formação, experiência e compartilhamento de saberes entre diferentes sujeitos da prática educativa, tendo a escola e a universidade como contextos dessa aprendizagem.

Na tarefa de contribuir para a formação de licenciandos o professor da Educação Básica que participa do PIBID abrange funções diversas que dele requerem múltiplos saberes de ordem teórico-prática, além de saberes experienciais.

Por outro lado, para ter condições de contribuir com a formação de futuros professores, o professor da Educação Básica, que nesse programa assume a tarefa de coformador, necessita estar aberto a novas formas de aprender, de ensinar e de partilhar seus saberes. Dessa forma, a valorização da experiência e da práxis pedagógica, ideias centrais do desenho metodológico do PIBID, fortalecem os nexos do 'formar formando-se'.

A partir das discussões deste estudo, tendo como base o referencial teórico, bem como os dados empíricos acenados, conclui-se que a participação no PIBID favoreceu aos sujeitos investigados aprendizagens apoiadas no compartilhamento de saberes entre os pares, os professores da universidade e os licenciandos, também participantes de tal programa. Essas aprendizagens foram identificadas pelos sujeitos como uma possibilidade de aperfeiçoar sua formação e seu desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva reflexiva.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Lei 11.273, de 06 de fevereiro de 2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2006.

_____. **Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 28 abri/2016.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa 587 Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2010a. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 10 março. 2015.

_____ . **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013** – Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: . Acesso em 12 abr. 2016.

_____. **Portaria nº 046, de 11 de abril de 2016:** Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:< https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf. Acesso em 2 de mai. 2016.

BRASIL/MEC. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação: Leis Ordinárias. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em: 07 abr. 2016.

BRASIL/MEC/CAPES. **Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. D.O. da União, Brasília, 12 de julho de 2007.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** São Paulo: Editora Autores Associados, 2011.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores** – Aprendizagem profissional e acção docente. Porto Editora – Portugal, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto Editora – Portugal, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Mali Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil:** Um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores.** São Paulo, SP: Vozes, 2012.

PLANEJAR, ENSINAR E AVALIAR ANTES E DEPOIS DO PIBID: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA NA ÓTICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eunice Andrade de Oliveira Menezes (UECE)
eunice.com@hotmail.com
Sandy Lima Costa (UECE)
sandynha-lc@hotmail.com
Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)
isabelinhasabino@yahoo.com.br
Agência financiadora: OBEDUC/CAPES

INTRODUÇÃO

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, concorre para a necessidade de mudança nas propostas de formação voltadas para modelos puramente intervencionistas e burocratizados, uma vez quena atualidadea competência do profissional docente deve ir muito além do conhecimento disciplinar e dos procedimentos de transmissão do conhecimento.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES tem se apresentado como uma importante estratégia formativa tanto para alunos de licenciatura como para professores da Educação Básica, não esquecendo também de mencionar os ganhos para professores do Ensino Superior que se envolveram ou estão envolvidos em tal programa. Tal programa tem em sua matriz conceitual a perspectivadeformação deprofessores concretizada por meio da reflexão, do diálogo edo trabalho coletivo, ressaltando a responsabilidade social da profissão. Essa opção teórico-metodológica do programa é destacada pela DEB em seu relatório de gestão 2009-2014 (BRASIL, 2014):

> Nessa linha, a formação ganha um componente não mais pautado apenas na instrumentação para docência e, sim, na orientação reflexivo- crítica-ativa do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo e pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação. (BRASIL, 2014, p.66)

Desse modo, o eixo norteador da formação na base do PIBID é a interação saudável de diferentes saberes sobre a docência por diferentes sujeitos participantes do programa: conhecimentos prévios dos licenciandos sobre a docência, com base em sua vida escolar (FORMOSINHO, 2009); o contexto, os saberes de experiência e os conhecimentos teórico-práticos dos professores da Educação Básica, considerados no programa como co-formadores; e, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica

dos formadores de professores, os docentes de Ensino Superior. Pressupõe-se que "[...] a rede de colaboradores que se forma a partir do Pibid possibilita que não apenas as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES)." (BRASIL, 2014, p. 66)

Tal programa insere-se no contexto das políticas de formação docentee focaliza o fortalecimento das licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior- IES públicas federais e estaduais, bem como IES privadas **sem fins lucrativos**. A estratégia do programa é que ao inserir o licenciando no cotidiano da escola, sob coordenação do professor universitário (coordenador de área) e do professor da Educação Básica (professor supervisor) esse estudante possa conhecer a realidade da escola antes de nesta penetrar como profissional. O apoio do programa sobrevém da concessão de bolsas aos integrantes do projeto e do repasse de recursos financeiros para custear suas atividades.

As condições para a concessão de bolsas do PIBID para que o professor da Educação Básica possa atuar como co-formador de licenciandos são as seguintes, de acordo com a Portaria nº 66, de 18 de julho de 2016 (BRASIL, 2013, Art. 35):

> I – possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto; II – possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica; III – ser professor na escola participante do projeto Pibid e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto; IV – ser selecionado pelo Pibid da IES.

É certo que a participação no Programa incorre em obrigações para todos os bolsistas que o integram. No caso do professor da Educação Básica, sujeito para o qual este estudo se volta, destaca-se, dentre suas funções prioritárias: acompanhar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência na escola, participar de seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto do qual participa no PIBID, informar à comunidade escolar a respeito das atividades promovidas pelo projeto o qual integra e compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas oriundas do PIBID que sinalizam melhoria na formação de professores.

Como evidenciado, as atribuições do professor supervisor demandam deste sujeito diversos saberes de ordem teórico-práticos, além dos experienciais, para que ele consiga cumprir com êxito tais atribuições, bem como contribuir com a consecução dos objetivos do programa.Embora o Programa focalize sua atenção no licenciando, sujeito em formação inicial, é certo que o professor da Educação Básica não passa ileso por esta experiência, vivenciando também processo de formação. Este pressuposto está na base do foco da presente análise ao buscar estabelecer um paralelo entre concepções basilares à ação profissional desse docente antes e depois da inserção no PIBID.

Os elementos conceituais abordados até aqui compõem o quadro heurístico que ancora as análises registradas neste escrito, cuja atenção se volta especificamente para o sujeito 'professor supervisor', denominação que se dá ao professor da Educação Básica que participa do programa, precisamente para suas concepções acerca do planejamento, do ensino e da avaliação da aprendizagem.

No decorrer do estudo os esforços se voltam para compreender a concepção dos professores da Educação Básica sobre planejamento, ensino e avaliação da aprendizagem, antes e depois de sua participação nesse programa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com suporte nos elementos conceituais supra mencionados, o trabalho objetiva compreender a concepção dos professores da Educação Básica sobre planejamento, ensino e avaliação da aprendizagem, antes e depois de sua participação nesse programa. O exame dessa questão recorre a dados empíricos de investigação em rede envolvendo professores supervisores (egressos e ativos) dos Estados do Ceará, Minas Gerais e São Paulo sobre desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica apoiada pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES - Edital nº 049/2012). Para a presente análise traz dados referentes ao contexto cearense, precisamente junto a quatro professores supervisores, todos em atividade no PIBID por ocasião da coleta dos dados, ocorrida entre agosto e setembro de 2015.

Os dados foram coletadospor meio de questionário estruturado, com o fim de caracterizar o perfil dos sujeitos, e entrevista individual semi-estruturada contemplando cinco temáticas (sujeitos da profissão; condições de trabalho; formação; prática profissional; inovação pedagógica). Abordamos neste trabalho um recorte desses dados, com ênfase em perguntas relativas às: a) motivações dos entrevistados para participar do programa; b) discussões entre os pares surgidas por ocasião da implantação do PIBID na escola e c) impressões sobre a prática pedagógica de professores da Educação Básica atuantes no PIBID antes e depois de sua participação no programa, tomando como referência o planejamento, a gestão do ensino e da aprendizagem e a avaliação.

O questionário, encaminhado utilizando a ferramenta eletrônica *Google Drive*, permitiu fazer uma caracterização geral dos quatro professores da Educação Básica atualmente participantes do PIBID como professores supervisores, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1: Caracterização geral dos sujeitos investigados

Código de identificação	Sexo	Formação	Maior titulação	Tempo de magistério	Situação funcional
PS1	M	Matemática	Especialista	7 anos	Temporário
PS2	M	Ciências Biológicas	Mestre	8 anos	Temporário
PS3	F	Letras-Português	Especialista	18 anos	Efetivo
PS3	F	Letras-Português	Especialista	18 anos	Efetivo

Os professores que participaram da pesquisacompõem dois grupos com características específicas: o primeiro, formado por professores do sexo masculino, que exercem o magistério há menos de 10 anos e trabalham atualmentena condição de temporários; o segundo, constituído de docentes do sexo feminino, que têm mais de 10 anos de profissão e são servidoras efetivas da rede pública de ensino.

Os colaboradores da pesquisa participam de um projeto do PIBID pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Regional do Cariri (URCA) ea Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). O Quadro 2 detalha, dentre outras informações, a situação dos sujeitos no PIBID, o subprojeto o qual cada sujeito integra, bem como os editais por meio do qual ingressaram no programa.

Quadro 2: Situação dos sujeitos da pesquisa do PIBID:

Código de identificação	Situação no PIBID	Edital em que ingressou	Universidade onde integra o PIBID	Área do Subprojeto que participa	Nível de ensino em que atua
PS1	Ativo	2013	UNILAB	Matemática	Ensino Médio
PS2	Ativo	2009	URCA	Biologia	Ensino Médio
PS3	Ativo	2011	UECE	Língua Portuguesa	Ensino Médio
PS4	Ativo	2011	UECE	Pedagogia	Ensino Médio

Conforme se verifica no Quadro 2, os quatro professores supervisores atuam no Ensino Médioe três exercem a docência em áreas disciplinares que têm recebido atenção focalizada das políticas educacionais recentes, como é o caso da Matemática, Língua Portuguesa e Biologia. Dois estão inseridos em instituições diferentes e outros dois na mesma, valendo ressaltarque todos se encontravam em atuação no PIBID quando da realização das entrevistas

O exame das entrevistas exigiu, além da leitura minuciosa, a organização do seu conteúdoem categorias, considerando a recorrência em cada resposta. Do questionamento sobre o que motivou os professores a participar do PIBID, surgiu a categoria *formação docente*. Quanto às discussões provocadas pela chegada do PIBID na escola, as respostas mais recursivas determinaram as categorias*mudança da prática pedagógica e compartilhamento de saberes*. As respostassobre as impressões acerca da prática pedagógica antes e depois da participação no Programa evidenciaram as categorias *compromisso com a aprendizagem dos alunos* e *avaliação diferenciada.* Estas categorias dão corpo às análises que seguem nos próximos tópicos, nas quais se apresenta excertos de alguns relatos dos docentes entrevistados para evidenciar como esses sujeitos percebem sua prática pedagógica antes e depois de sua participação no PIBID, considerando os elementos planejamento, ensino e avaliação da aprendizagem.

MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA PARTICIPAR DO PIBID

A primeira pergunta da entrevista questionou os sujeitos acerca dos motivos que os levaram a participar do PIBID. Conforme sereferiu há pouco, desta pergunta se levantou a categoria*formaçãodocente:*

> O PIBID o que mais assim me levou primeiro é...para o lado profissional, eu creio que estar vinculado com a universidade, eu enquanto professor do Estado, é muito bom, não só pro meu lado profissional, mas creio que também para a escola. Quer dizer, ganha o professor, como profissional e ganha a escola. (PS1)
>
> Assim, na verdade é uma renovação, uma coisa que consegue atrair. [...] a formação dos professores é uma necessidade. Você tem que estar sendo reciclado. (PS2)
>
> [...] conhecer novas metodologias, novas técnicas para aplicar em sala de aula, até mesmo porque para mim seria como se fosse uma reciclagem. (PS3)
>
> [...] quando eu entrei [...] imaginei uma coisa menor, né, e ai de repente eu estava participando de eventos, viajando para outros estados, oportunidades que um professor normalmente não tem [...] aqui na escola nós ficamos fechados ali naquele espaço da escola e não tomamos conhecimento desses eventos, como FIPED, SIPEMAT, Semana Universitária. A gente fica assim só naquele mundo preocupado: “Como eu vou planejar minha aula?” “Que que eu posso fazer de melhor pro meu aluno?” E a nossa formação continuada ela se restringe só àquelas formações da secretaria, que o município oferece, então, quando eu lembro quando eu fiz o meu primeiro artigo cientifico, ah! Aquilo pra mim foi muito importante, participar desses eventos foi muito importante, estudar,

> voltar à universidade onde eu me formei, foi importante, então foi muita coisa além das minhas expectativas. (PS4)

Como é possível verificar, os excertos confirmam a associação que os sujeitos fazem ao melhoramento de sua formação docente por ocasião de sua participação no PIBID, reconhecendo a importância do programa nesse processo formativo, não obstante dois dos entrevistados terem feito menção ao termo 'reciclagem'. A oportunidade de pesquisar, de participar de eventos é ratificada pela PS4, que destaca sua satisfação ao poder retornar à universidade pela via do programa, bem como evidencia a necessidade que o professor da Educação Básica tem de ultrapassar o espaço da escola em seu processo de formação contínua. A relação com a universidade e sua importância para a atuação docente também é acenada pelo PS1, que reconhece os ganhos da participação no PIBID tanto para o professor quanto para a escola.

Ao mencionar as oportunidades que o PIBID propicia quanto à participação em eventos voltados para a pesquisa da prática docente, a PS4 alerta para o fato de que os professores normalmente não têm oportunidades como essas, devido ao isolamento, aspecto que tem caracterizado o trabalho docente na atualidade, e que acaba sendo reforçado pela própria estrutura escolar.

O pensamento de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional docente prevê movimentos pedagógicos que impulsionem os professores a dinâmicas para além das fronteiras curriculares e disciplinares. Assim é que, entende-se, o retorno dos professores da Educação Básica à universidade, gerado pelo PIBID, favorece o trabalho em equipe e motiva tanto esta instituição quanto a escola ao exercício profissional organizado em torno de "comunidades de prática" (NÓVOA, 2009, p. 31).

Assim, é preciso que os professoresencontrem na formação um espaço propício a "dinâmicas de auto formação participada" (NÓVOA, 2009, p. 25), o que os impulsionará àconstrução de novos sentidos para seu fazer docente, erguidos em seu cotidiano e atrelados às necessidades da escola.

DEBATES SURGIDOS ENTRE OS PROFESSORES POR OCASIÃO DA IMPLANTAÇÃO PIBID NA ESCOLA

Considerando que "a rede de colaboradores que se forma a partir do Pibid possibilita que não apenas as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores" (BRASIL, 2014, p. 66) buscou-se na segunda pergunta da entrevista entender a repercussão da chegada do PIBID na escola, contemplando os debates e as discussões causados pelo seu advento. As respostas a essa pergunta acenaram as categorias*mudança da*

prática pedagógica e compartilhamento de saberes. Os seguintes trechos demonstram o pensamento dos entrevistados sobre o teor das discussões acerca do programa, entre seus pares de trabalho:

> Aqui a gente teve uma aceitação muito legal. Assim: alguns não entendiam ainda como é que seria a política do PIBID porque achavam que seria [...] a gente ia ser bolsista, mas eles iriam participar sem receber nada... aquela coisa toda, né? Mas, depois perceberam que não era assim! E aí, eles participam... os alunos participam, os professores participam à medida que são convidados [...] (PS1)

> É, na verdade, a discussão era o desconhecimento do que era. Tanto... assim, a gente percebeu que, de imediato, [...] o PIBID ao chegar na escola [...] assim, os professores, "Pô, será que esses meninos chegando agora e tal, eles vão ajudar em quê? Em que parte aqui, que projeto vão desenvolver para poder nos ajudar"? Ah, uma coisa é certa, eles não vão substituir professor em sala de aula né? (PS2)

> Eu acho que se tornou até mais agradável, assim no sentido de que eu pude até trazer inovações, outras técnicas, outras formas de trabalhar por meio do estudo e da pesquisa também do PIBID, que ele dá muito liberdade à gente para isso, né?! Eu acho que, os projetos do PIBID, por exemplo, eu apresento para eles o que acontece, o que a gente faz, o que a gente produz para minha área de linguagens e códigos. Apresento para eles saberem o que está acontecendo, porque eu também sinto falta na escola dessa parte, dos outros professores não só da minha área, porque eu faço isso com a minha área, mas das outras áreas saberem o que está acontecendo, porque às vezes se torna muito distante o que o PIBID faz. (PS3)

> Bom, nós trabalhamos [...] oficinas com os professores na escola, e pra que esse trabalho fosse realizado nós fizemos, foi feita uma entrevista com os professores sobre as dificuldades, sobre o que eles gostariam de ser discutido ou estudado no PIBID. Aqui [...] nas conversas, o que se discutia muito que o PIBID trouxe para dentro da escola foi essa questão de mudar a prática, mudar a prática do ensino da matemática, o uso dos jogos [...], a forma de avaliar [...] (PS4)

Nota-se que o desconhecimento acerca do escopo do PIBID foi o principal tema de discussão quando da chegada desse programa nas escolas em que os sujeitos da pesquisa atuam. Dúvidas sobre se haveria ou não remuneração para o trabalho que o professor da Educação Básica desenvolveria no programa, bem como se a presença de licenciandos na escola resultaria em contribuições para essa instituição parecem ter trazido um clima de incertezas sobre a importância dessa política pública.

Essas dúvidas acabaram gerando aos professores da Educação Básica um campo mais fértil à discussão acerca dos projetos do PIBID que seriam desenvolvidos na escola, conforme aponta PS3 ao narrar estratégias que utilizou para dirimir em seus paresimprecisões sobre o programa.

Outros aspectos levantados na escola, quando do advento do PIBID, dizem respeito às mudanças que o programa trouxe no que compete à prática de ensino, bem como à de avaliação, aspectos estes trazidos por PS4. Esses elementos, acrescendo-se o planejamento, serão discutidos no próximo tópico, etapana qual a problemática deste estudo será melhor explorada

O PLANEJAMENTO, A GESTÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO ANTES E DEPOIS DO PIBID

Planejar, ensinar e avaliar são atividades intencionais, ideológicas e interdependentes que, quando efetivadas de forma reflexiva, permitem aprendizagens significativas, ou seja, aquelas que norteiam alunos e professores acerca da função social dos conhecimentos produzidos no contexto escolar, bem como de seu papel na sociedade.

Sob a ótica de Libâneo (2013), planejamento e avaliação são atividades que preveem o entendimento da dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, assim como das condições externas que definem a sua concretização. Buscou-se esse entendimento com a última pergunta da entrevista, que solicitou-se aos sujeitos quediscorressem sobre sua prática docente, antes e depois do PIBID, enfocando o planejamento, a gestão do ensino-aprendizagem e a avaliação.

Por seu turno, Farias (2009) afirma que a ação docente se constitui de três etapas:I) planejar, que compreende o diagnóstico da realidade na qual se pretende agir, diagnóstico esse que ajuda a estruturar a ação docentealmejada, por meio do plano de ensino; II) executar, que envolve o cumprimento do plano, sem, contudo, desconsiderar a flexibilidade necessária à prática docente e III) e avaliar, que implica reflexão sobre o plano para redimensionar, se necessário, as práticas, tendo em vista a aprendizagem dos alunos e o desempenho do professor.

Voltando-se para a compreensão do fenômeno anunciado como problemática deste estudo, e tomando-se como referência as compreensões de Libâneo (2013) e Farias (2009) sobre planejar, ensinar e avaliar prossegue-se agora à análise da fala dos sujeitos.

Apesar de não ter elucidado tão bem de que forma sua participação no PIBID acarretou em alterações no seu modo de conceber o planejamento, o ensino e a avaliação, PS1 dá indícios de que mudou sua forma de entender as necessidades

formativas de seus alunos ao reconhecer que percebe quando estes necessitam de suas intervenções durante a apresentação dos conteúdos escolares:

> [...] particularmente, sinceramente também, eu cresci muito em relação a isso aí... muito, muito mesmo! ... até a minha visão como professor, hoje eu tenho uma visão diferente do que eu tinha na sala de aula, porque eu vejo meus alunos, em outras palavras, é... pedindo alguma intervenção diferente, né? E não vou chegar lá na sala de aula, tacar conteúdo [...], entendeu? Eu acho que o PIBID, ele me proporcionou essa visão. (PS1)

> Além disso, entender os ritmos de aprendizagens diferenciados que se apresentam na sala de aula parece ter sido uma habilidade alcançada por PS2, com auxílio do PIBID, já que demonstra cuidado quando afirma que não pode meramente lançar os conteúdos aos alunos sem a necessária mediação no processo ensino e aprendizagem.

Igualmente na fala de PS2 não se consegue apreender com clareza o fenômeno que se investiga neste estudo, porém, é possível inferir que novas aprendizagens sobre a docência foram alcançadas por ele através da rede de relações promovidas no âmbito do programa. A ênfase que esse sujeito dá a aprendizagens do campo pedagógico leva a crer que ele obteve mais segurança quanto à gestão do trabalho pedagógico mediante sua participação no programa, já que afirma que "conseguiu andar" depois do PIBID:

> Ajudou bastante. [...] na verdade, em relação ao trabalho em geral, [...] quando você começa a ver coisas novas... [...] Quando você está com pessoas sempre aprende mais [...] Então, esse tipo de experiência me ajudou muito.Então, a parte pedagógica que todo professor... essa convivência da experiência com o PIBID, vendo aquilo acontecer, foi o que me ajudou bastante na parte pedagógica. Porque [...] quando você vê um trabalho bem desenvolvido você passa a trabalhar na sala de aula... Aí, isso, eu consegui andar depois do PIBID, eu consegui andar sozinho, o PIBID conseguiu outros projetos e eu consegui andar [...]. (PS2)

As aprendizagens destacadas por PS3 apontam para uma racionalidade mais reflexiva no que concerne ao seu compromisso com seu fazer pedagógico após seu envolvimento no PIBID. Das possíveis mudanças que se quis investigar nos três elementos já referidos, por ocasião da participação no programa, PS3 dá ênfase à avaliação. Conforme esse sujeito, sua concepção de avaliação após o programa passa a se configurar de forma mais construtiva a partir do momento em que entende que não somente aspectos quantitativos compreendem a complexidade do processo avaliativo:

> Antes, eu achava que eu deveria fazer o meu trabalho sem maiores envolvimentos. Depois do PIBID já mudei

> essa ideia, eu achei que o professor precisa realmente se envolver, precisa se importar com o aluno, que não é só aquele mecânico, que tem que haver um interesse [...] antes do PIBID eu achava que a avaliação era realmente quantitativa, sabe? [...] que ele tinha que saber escrever a norma padrão, ele tinha que estar de acordo com aquilo. [...] depois do PIBID eu vi que as coisas precisavam mudar e que não era bem assim. Então, eu acho que até o sistema de avaliar. Que não era só aquela prova discursiva, aquela prova que o aluno tinha que escrever para mostrar que sabia, mas que ele tinha oralidade também e que a gente precisava valorizar, né? Então, eu acredito que eu mudei muito essa visão. (PS3)

A avaliação foi um elemento recorrente também para PS4, que se posicionou criticamente acerca das diversas possibilidades das quais o professor pode lançar mão para avaliar seus alunos. Como não existe um tempo de avaliar diferente do tempo de ensinar, PS4 traz à tona as mudanças que sofreu também em sua maneira de gerir o ensino, voltando-se para promover as aprendizagens dos alunos por meio de situações desafiadoras em seu ensino:

> [...] o que eu percebo assim de influência maior foi na questão da avaliação, mudou muito antes e depois do PIBID a minha forma de avaliar, né? Eu, assim, não gosto mais daquelas avaliações extensas, aprendi que eu posso avaliar o meu aluno como simples desafio ou com um jogo. [...]Então, eu passei a ver a questão da avaliação de forma diferente, a considerar as diversas estratégias que o aluno tem pra chegar a um resultado. Essas provas extensas eu não gosto mais, não faço mais [...] eu, professor, eu posso trazer um só desafio pro meu aluno e ali ser uma atividade avaliativa, né? Mudou muito e na prática da matemática eu sempre [...]procurava trabalhar de uma forma mais divertida, posso dizer que que eu passei a usar mais os jogos, eu conheci livros que me ajudaram [...]e esses estudos vieram a fazer a minha prática ser melhorada, eu não diria transformar, mas melhorar, né? Melhorar nas aulas de matemática principalmente [...] (PS4)

Dos excertos destacados sobre a percepção dos sujeitos acerca do fenômeno que se perscrutou neste estudo ficam evidenciadas suas constatações quanto a mudanças ocorridas em sua prática pedagógica depois de seu admissão no PIBID, muito embora não tenham sido detalhados o teor das mudanças, principalmente pelos sujeitos PS1 e PS2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do referencial teórico assumido nesta pesquisa, entende-se que o PIBID é uma importante política de incentivo à docência que contribui não só para a formação

de licenciandos, como para a melhoria da prática de professores da Educação Básica, sujeitos de tal investigação.

O estudo permitiu às autoras a reflexão acerca da compreensão que os professores supervisores do PIBID têm sobre planejamento, ensino e avaliação da aprendizagem, antes e após a sua participação no referido programa.

Os dados evidenciaram que a participação dos sujeitos no programa incidiu em mudanças de caráter teórico-prático sobre planejar, ensinar e avaliar. O entendimento das necessidades formativas dos alunos, quando da apresentação dos conteúdos escolares, a forma de conceber seus diferentes ritmos de aprendizagem na assimilação desses conteúdos e, principalmente, a concepção acerca do papel da avaliação escolar e dos diversos instrumentos que podem ser utilizados nessa tarefa são exemplos de alterações na prática docente que foram acenadas pelos sujeitos por influência das estratégias formativas do PIBID.

Entende-se, portanto que a participação no PIBID se constituiu em um espaço de construção de novos conhecimentos, produzidos nas relações entre a universidade, a escola e seus atores, integrando os diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional.

Defende-se, desse modo, a relevância deste estudo em função do desvelamento da racionalidade que ancora o modo de agir profissional dos sujeitos investigados, nomeadamente acerca de suas concepções sobre planejar, ensinar e avaliar antes e depois de sua participação nesse programa, constatação essa que coopera para a compreensão dos contributos do PIBID no melhoramento da práxis de professores da Educação Básica atuantes nesse programa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES/DEB. **Relatório de Gestão 2009 - 2014**. Disponível em:< http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestaovol-1-com-anexos.pdf >. Acesso em: 01 mai. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013** – Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, DF, 2013. Disponível em: . Acesso em 12 fev. 2015.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente**. Porto Editora – Portugal, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, 2009.

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPLICAÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Hilderlândia Penha Machado Santos (UNEB)
hilpms@gmail.com

INICIANDO A CONVERSA

O trabalho de pesquisa aqui apresentado, intitulado: "Docência na educação básica: implicações do PIBID[19] na formação continuada" delineia os primeiros passos de uma pesquisa de mestrado que tem como objeto a formação continuada a partir das experiências dos professores da educação básica com o PIBID. O estudo objetiva analisar como a experiência com Programa contribui para formação continuada do professor da educação básica, visando à produção de outras propostas de formação no interior da escola, abordando as seguintes questões: Como a experiência com o PIBID contribui para formação do professor da educação básica? Quais outras propostas de formação emergem no campo empírico para o professor da educação básica, a partir do PIBID?

O CONTEXTO DA PESQUISA

O PIBID foi instituído pelo governo federal a partir de 2007. Segundo Gatti (2014), o PIBID foi direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior e atendendo cerca de 3.000 bolsistas das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio:

> o Pibid expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas. Em 2012 chegou-se a 40.092 Licenciandos Bolsistas, 3052 Coordenadores de Área e 6177 Professores Supervisores, num total de 49.321 bolsas, e tem continuado seu crescimento. Em 2014 envolve em torno de 90.000 bolsistas entre todos os participantes, abrangendo perto de cinco mil escolas de educação básica, com a participação de 284 instituições. O objetivo desse programa está associado à importância crescente de políticas de indução de valor e mudanças em posturas formativas de docentes para a educação básica no âmbito das Instituições de Ensino Superior. (GATTI, 2014, p.35)

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES, Brasil (2010), o PIBID tem o objetivo de estimular a docência e implantar

19 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

ações que valorizem o magistério entre os estudantes de graduação. Assim, o PIBID apresenta-se como um espaço de possibilidades formativas que se abrem para os graduandos dos cursos de licenciatura de uma forma diferente daquilo que propõe o currículo dos cursos, quando as práticas e os estágios a serem realizados fazem parte do contexto curricular e se restringem a um tempo específico**.**

Acreditamos que aproximação entre escola e universidade, a partir do PIBID, promova trocas de experiências que funcionam também como oportunidades de formação continuada. Assim, entendemos que o professor da educação básica ao desenvolver as ações com PIBID, tem a oportunidade de abordar a formação teórica juntamente com o processo de reflexão sobre a prática e dá continuidade a sua formação que entendemos como permanente, contínua e está estreitamente ligada à noção de que o ser humano aprende o tempo todo.

Assim, acreditamos que outras propostas de formação continuada estão sendo gestadas no interior da escola a partir da experiência do professor da educação básica com o PIBID. Contudo, constatamos que não existem estudos sobre esse processo. Conforme investigação do estado da arte[20] sobre o tema, tomando por base o banco de teses e dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD, definindo o recorte dos últimos 5 anos, não foi encontrado nenhum estudo que abordasse a temática.

Portanto, entendemos também que institucionalmente haja interesse em estudos dessa natureza que abordem categorias de análise importantes como formação continuada e experiência docente, pois potencializam o propósito de promover a articulação integrada da educação superior com a educação básica.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para esta pesquisa buscaremos dialogar em Gatti (2008), que apresenta o contexto das Políticas públicas de formação continuada para o professor. Também nos interessa, neste estudo, o conceito de formação que, segundo Bragança (2012), parte de uma racionalidade sensível de compreensão da vida, das histórias de vida, da narração como um processo de formação e autoformação, tratando da formação que os sujeitos produzem para outros espaços e tempos de formação. Assim, recorreremos aos estudos de Josso (2004), Pineau (1988), Nóvoa (2007) e Bueno (2002), os quais coadunam com o compromisso intelectual com abordagem biográfica da formação do sujeito.

Bueno (2002) afirma que a partir dos anos 1980 houve um redirecionamento dos estudos sobre formação docente, cuja ênfase sobre a pessoa do professor veio favorecer o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida dos

20 Consulta realizada no mês de fevereiro de 2016, nos sites : capes.gov.br e bdtd.ibict.br.

professores, as carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores.

O conhecimento, como fruto das experiências dos próprios sujeitos tem possibilitado a ampliação do uso das pesquisas a partir das narrativas biográficas nos estudos das ciências sociais. Pois, contribuem para o estudo da forma como os professores experimentam o mundo, conhecem o ensino, como estão organizando seu conhecimento e como se transformam a partir da sua própria experiência.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Dada a sua característica e objetivos pretendidos, esse estudo terá como base os princípios da pesquisa qualitativa, do método (auto)biográfico e da abordagem experiencial, utilizando como dispositivos o ateliê biográfico e a entrevista narrativa.

Durante muitos anos o fazer científico limitou-se ao modelo positivista, marcado por esquemas de hipótese e verificação, pelo distanciamento entre o objeto de pesquisa e o pesquisador. Na contramão desse modelo, a abordagem (auto)biográfica como método/técnica de pesquisa surge inicialmente na Alemanha no final do século XIX, e sistematicamente foi aplicada nas décadas de 1920 e 1930 na Escola de Chicago, dentro da pesquisa qualitativa, numa perspectiva crítica, opondo-se a essa visão funcionalista postulada pelo positivismo (SANTOS ***et. al***. 2014; SOUZA; SOARES, 2008).

De acordo com Holanda (2016), as abordagens qualitativas analisam fenômenos que por sua natureza humana não são passíveis de serem estudados sem levar em conta as suas singularidades, subjetividades e alteridade. Ao contrário da abordagem positivista que valoriza a objetividade e reforça o distanciamento entre o pesquisador e o objeto pesquisado

Para Souza (2006) a (auto)biografia também, por intermédio das narrativas, estão presentes em vários campos da pesquisa em educação. É concebida como um forte dispositivo de investigação da subjetividade dos sujeitos pesquisados, permitindo um maior aprofundamento do pensar/agir/sentir a carreira docente, dando espaço ao pesquisador de mergulhar com mais propriedade nos sentidos e significações que o narrador explicita através de suas reminiscências de experiência.

CONSIDERAÇÕES, RESULTADOS ESPERADOS

Acreditamos que este estudo possibilitará a construção e publicação de documentação narrativa acerca da formação continuada de professores da educação básica a partir das ações desenvolvidas no PIBID, apresentando bases teórico-reflexiva que poderão fundamentar outras propostas de formação que considere o professor como profissional, mas também como pessoa. Pretendemos também trazer algumas contribuições para discussão sobre a formação continuada de professores, tema tão abordado e discutido em inúmeros estudos e pesquisas na área da Educação na atualidade. Mesmo assim, ainda entendemos que é necessário ampliar o debate,

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de Vida e Formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ 2012.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.219,** de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 120, seção 1, p. 4, 25/6/2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7219.htm> Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. MEC. **Portaria nº 1.403**, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

_____. et al. Um estudo avaliativo do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **São Paulo: FCC**, 2014.

HOLANDA, Adriano. **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica**. Disponível em: <https://artenocampo.files.wordpress.com/2013/09/holanda-pesquisa-qualitativa-e-fenomenologia1.pdf>. Acesso em 03 de abril. de 2016.

JOSSO, Marie-Christine *et al.* **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias de suas vidas**. In: _____. (Org.) Vidas de professores. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. **A Formação de professores e profissão docente**. In:_____. Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida:** entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

SANTOS, H. T. Dos; GARMS, G. M. Z. **Método Autobiográfico e Metodologia de Narrativas:** contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Disponível em: < http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/364.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores**.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

A RELEVÂNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA: PERCEPÇÕES E CONCEPÇÕES DOS BOLSISTAS ID

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado – UNEB
emanueladourado2003@yahoo.com.br
Eliane Teles Alves – UNEB
eliane-prin@hotmail.com
Tailma Leite Barreto – UNEB
tailma_barreto@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As transformações sociais ocorridas em meados do século passado têm refletido de maneira significativa no exercício da profissão docente, deixando-a cada vez mais complexa. Diante desta realidade tornou-se necessária uma reflexão acerca da formação de professores, haja vista a necessidade de se formar profissionais com competências para atenderem às exigências sociais contemporâneas.

Nessa perspectiva, tem-se observado que durante o período de formação inicial de professores, o contato com a sala de aula ocorre em um espaço de tempo muito curto e concentrando-se, especialmente, nos últimos períodos dos cursos. Assim, não há tempo suficiente para que o discente compreenda a complexidade cotidiana da escola, articule os conhecimentos teóricos e práticos, produzindo sentidos e transformando esses conhecimentos em saberes mais autorais.

Diante desta realidade formativa, os cursistas iniciam sua imersão no chão da escola de forma incipiente, contribuindo para que muitos professores, ao ingressarem na carreira, deparem-se com uma realidade distante daquela pensada em sua formação inicial, evidenciando dificuldades profissionais pela carência de conhecimentos práticos, que essa formação não os proporcionou.

Desse modo, como forma de contribuir para mudar essa realidade formativa de novos professores, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem sido uma importante referência quando se trata de formação inicial e continuada de professores. Esta proposta formativa, diferencia-se do estágio supervisionado como, normalmente, este está instituído nos currículos dos cursos, e tem como objetivo estabelecer o contato do discente com todo o âmbito escolar, desde o início da sua formação. É um programa extracurricular de iniciação à docência que propõe uma articulação institucionalizada entre as escolas de educação básica e a universidade. Desse modo, traz implicações formativas iniciais e continuadas de professores.

Para tentar compreender suas implicações está sendo realizada, via pesquisa formação do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia, do Campus XVI (2014 a 2016), estudos das contribuições do Pibid para a formação dos licenciandos participantes. Um processo que visa, também, o desenvolvimento profissional e mudanças dos processos educativos, identificando e investigando situações-problema do universo educacional. Esse tipo de pesquisa acadêmica dá-se no âmbito da formação e é desenvolvida pelos seus membros a partir de estudos, questionamentos e interações diversas, dando sentido às suas vivências. Ela ocorre no contexto curricular do curso, tendo a prática pedagógica como principal objeto de estudo investigativo e formativo. Essa pesquisa participante que está sendo realizada traz em relevo a construção de conhecimentos pelos próprios participantes do programa, com o objetivo de que eles, via envolvimento direto com o objeto estudado e com a contribuição de pesquisadores mais experientes, compreendam a realidade em que estão inseridos, num movimento de produção de conhecimentos e engajamento político (e) educacional.

Este trabalho, portanto, traz uma mostra dos resultados dessa pesquisa que intentou investigar as concepções e percepções que os bolsistas ID desenvolvem sobre o programa, ao procuramos resposta para a indagação propulsora: Quais as concepções que os Bolsistas ID desenvolvem sobre o programa? Para tanto, utilizamos a entrevista semiestruturada, para que eles fizessem suas exposições sobre o programa; especificamente das contribuições do Pibid para a sua formação. Analisar as impressões e o posicionamento dos licenciandos é uma das formas de interpretar e compreender como a participação no programa tem trazido significados para a sua formação. Por isso, optamos por um trabalho qualitativo com enfoque fenomenológico – pesquisa participante, como já explicitado. Pois, consideramo-la parte da compreensão do viver, ou seja, está voltada para as percepções que o sujeito tem sobre aquilo que está sendo pesquisado e que por ele é vivido.

Através das análises das entrevistas foi possível compreender que o Pibid contribui para o desenvolvimento e formação profissional dos licenciandos, pois ainda na formação inicial eles têm se identificado cada vez mais com a profissão docente, um processo que se dá através do contato com seu futuro campo de trabalho. Isso tem possibilitado maior compreensão de como se configura o âmbito escolar. Nele os bolsistas têm a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica, podendo assim articular saberes teóricos com os saberes práticos, potencializando a construção da identidade docente. Foi possível constatar, também, que o programa tem promovido uma relação interinstitucional entre Universidade e a Escola Básica que tem sido significativo para ambas as instituições.

AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tem sido notório o crescimento das demandas a serem atendidas pelos docentes em sua atuação profissional; este crescimento deve-se às enormes transformações ocorridas em meados do século passado. Nesse sentido, é urgente repensar o modelo de educação pautado na transmissão dos conteúdos pelo professor. Segundo Inbernón (2011, p.7):

O século XXI representa um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda instituição educativa e a profissão docente devem mudar radicalmente, tornando-se algo diferente, apropriando as enormes mudanças que sacudiram o quartel do século XX.

Uma transição marcada por grandes transformações que têm impactado o espaço escolar, que exige outras práticas adequadas às necessidades dos novos tempos e das pessoas pertencentes a uma sociedade pluralista e diversificada. Contudo, é notório que mudanças têm ocorrido nas escolas ao longo desses anos, porém incapazes de romper os padrões que foram impostos à Instituição Educativa, no contexto de sua origem.

> Mas essas reformas surgem num momento de desencanto, sendo olhadas com grande cepticismo: a sociedade deixou de acreditar na educação como promessa de um futuro melhor; os professores enfrentam sua profissão com atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social (ESTEVES, 1999, p.95).

O fato de a escola não acompanhar as transformações ocorridas no século, tem provocado uma sensação de negatividade, na qual os professores, os alunos e a sociedade estão descontentes com a situação em que se encontra o sistema de ensino, e descrentes em relação as melhorias da sua qualidade. Nesse contexto, a função do professor tornou-se mais complexa, e têm crescido as exigências em relação ao seu papel, o qual vem assumido um maior número de responsabilidades.

Desse modo, pode-se afirmar que se tornou um desafio formar um profissional docente capaz de atender exigências a ele atribuídas. No entanto, segundo Nóvoa (1999), apesar de haver todas as exigências em relação ao professor, é importante refutar que não têm ocorrido mudanças significativas na formação dos professores, os cursos de licenciatura estão formando cada vez mais professores pesquisadores, e se distanciando do objetivo de formar professores para a sala de aula. É devido a isso

que muitos professores, ao iniciarem a carreira docente, sofrem um autêntico choque, pois, sua formação inicial esteve longe da realidade das escolas. Assim, Pimenta (2000) enfatiza que existe a necessidade de se repensar a formação de professores, pois é perceptível que os cursos de formação inicial seguem um currículo formal, no qual há uma grande concentração de componentes teóricos que fogem da realidade das escolas, e um pequeno período de estágio. Esse curto período não é suficiente para o estudante entender como é que se configura todo o contexto escolar, e as demandas que há no ato de educar; também não é o suficiente para produzir nos licenciandos uma nova identidade do profissional docente.

Nesse sentido, percebe-se que a prática tem um papel importante quando se trata de formação de professores, indicando que os cursos de formação de professores ainda precisam ser repensados. É importante que os cursos de licenciatura invistam no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos discentes, para que aprendam a lidar com os diferentes contextos e situações, possam articular os saberes teóricos com os saberes práticos, saberes esses que são construídos durante a formação inicial e no exercício da profissão docente. Tornando-se papel dos programas de formação de professores, possibilitar aos alunos a construção de sua identidade docente desde o ingresso nos cursos de licenciaturas.

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), surge com o objetivo de promover o incentivo e a valorização do magistério, bem como o aperfeiçoamento do processo de formação de docentes. Aquele tornou-se uma referência de formação inicial e continuada de professores, uma vez que proporciona aos licenciandos um contato bem próximo e mais cedo com o espaço de atuação dos professores: a escola. Essa atuação no chão da escola contribui para o crescimento de todos os envolvidos: professores da educação básica, alunos das licenciaturas e os professores universitários, bolsistas do programa.

Segundo Nóvoa (1999), a formação docente deve consolidar-se na convivência com a realidade da escola, na transposição dos saberes teóricos e metodológicos que dialogam nas universidades com os conhecimentos práticos do trabalho desenvolvido nas escolas públicas, visando superar os seus problemas cotidianos com inovação do ensino. São princípios que estão presentes nos objetivos do Pibid:

> a) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a

> integração entre educação superior e educação básica; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2009 e 2011, p.6).

Como podemos perceber, o Pibid traz na sua formulação possibilidades concretas de contribuições imprescindíveis para as licenciaturas e a educação básica, uma vez que aproxima instituições de nível superior com as escolas do ensino regular, constituindo assim um diálogo e interação entre os participantes diretos do programa: supervisores (professores da escola básica), coordenadores (professores universitários) e os licenciandos envolvidos. Assim, a escola torna-se, também, responsável pela formação docente dos futuros professores, ajudando-os a compreender o espaço escolar, a identificar os problemas de ensino e aprendizagem e a buscar soluções para modificar a realidade.

Desse modo, os princípios e objetivos do Pibid articulam-se com do Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, o qual legisla sobre as necessidades para a formação dos docentes da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Aos estudantes, cabe transitar por um conjunto de informações e habilidades, por uma diversidade de conhecimentos teóricos e práticos, que deverão ser consolidados na atuação docente. Portanto, é indispensável para a sua formação o conhecimento vivenciado na escola como ela é - instituição complexa, que dever usar seu espaço educativo para a construção da cidadania, via processo inclusivo das diferenças. Isso perpassa pela participação/compreensão da gestão de processos educativos e, também, da organização de todo o sistema escolar, que está integrado aos sistemas de ensino. O programa articula-se, ainda, com o seu Art. 5º do mesmo documento, que afirma que os estudantes de Pedagogia deverão, na suas atividades cotidianas, identificar os principais problemas relacionados ao ensino, levando em consideração os contextos complexas em que os alunos brasileiros estão inseridos, com vistas a contribuir para que os seus problemas sejam superados, via trabalho em equipe e participação ativa da gestão da escola e da educação, contribuindo para a elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico (BRASIL, 2005).

O Pibid na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) defende a formação compartilhada, fundamenta-se no ideal de que a convivência e a partilha de tarefas, dilemas, responsabilidades e desafios sobre a organização do trabalho pedagógico é de suma importância para estimular as discussões e reflexões que envolvem Universidade e Escola. Portanto, as ações previstas se coadunam com os princípios e objetivos do Programa.

Nessa perspectiva formativa, em 2012 começa a ser desenvolvido o primeiro subprojeto de Pedagogia no Campus XVI da UNEB. Ele vai intervir, de certa forma, no desenvolvimento das atividades de leitura e escrita das escolas municipais, com a intenção de dar consistência a essas ações de ensino, com vistas a contribuir com as aprendizagens das crianças.

Nesse sentido, fica evidenciado que, assim como é intenção do programa, o Subprojeto de Pedagogia não contribui somente para a formação inicial do licenciando, mas também para a formação continuada dos professores das escolas parceiras – os supervisores do programa. Pois, diante do desafio de desenvolver uma proposta de ensino que contribua para o aprendizado de crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, esses professores não estarão sozinhos. Diante disso, o bolsista de supervisão tem o papel de participar juntamente com o coordenador do subprojeto como coformador dos bolsistas ID. Os supervisores, que são professores da educação básica, produzem intervenção pedagógica, em parceria tanto dos bolsistas ID, como do coordenador do subprojeto – professor universitário. Estas intervenções irão contribuir para o aprendizado das crianças, e possibilitará aos professores supervisores e aos bolsistas ID a construção de novos olhares e saberes docentes.

Em 2013, ocorre a ampliação do Pibid de Pedagogia no campus, e cresce o número de vagas para os licenciandos, coordenadores de área, supervisores, e escolas vinculadas ao subprojeto de título: *Produções de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de leitura e escrita em crianças da Educação Infantil e primeiro ciclo da Educação Fundamental*. Nesse novo subprojeto há uma preocupação maior em desenvolver propostas de ensino que incentivem as crianças no processo de aprendizagem da leitura e escrita, e abrange também o público da Educação Infantil que necessita de estratégias diferenciadas para imersão no mundo da cultura escrita. Ele objetiva, desse modo, inserir o licenciando à docência, possibilitando a compreensão dos fenômenos relacionados à aquisição da leitura e da escrita, nas suas dimensões teóricas e práticas.

PERCEPÇÕES E CONCEPÇÕES DOS BOLSISTAS ID SOBRE O PROGRAMA

De acordo com a abordagem teórico-metodológica adotada nesta pesquisa analisamos as falas dos bolsistas ID, com vistas a compreender suas concepções e

percepções sobre o subprojeto de pedagogia a partir de suas vivências e experiências. Assim, optamos, nesta etapa, pela entrevista semiestruturada, pois esse dispositivo de coleta de informação segue um esquema básico, permitindo o entrevistador fazer adaptações necessárias no desenrolar da pesquisa. Foram entrevistadas cinco bolsistas do subprojeto de pedagogia, sendo uma bolsista do quarto semestre do curso (consideradas iniciantes no programa), três bolsistas do oitavo semestre (consideradas veteranas do programa) e uma egressa.[21]

Sendo que, numa etapa anterior, foram realizadas entrevistas narrativas com bolsistas ID, que participaram do subprojeto supracitado no período de 2012 a 2014, com o objetivo de apreender as contribuições do Pibid na construção da identidade docente. Um estudo consubstanciado na abordagem (auto)biográfica. Esta etapa de cunho mais avaliativo teve por objetivo saber se/como o Pibid contribuiu para a construção da identidade docente dos licenciandos de Pedagogia – uma das suas intenções formativas, no tocante ao trabalho desenvolvido, que envolveu as seguintes perspectivas formativas: reflexão da prática, trabalho colaborativo, articulação teoria e prática.

O trabalho investigativo apresentado neste texto procurou não direcionar as respostas dos entrevistados para nenhum dos seus princípios basilares. A intenção foi interpretar e compreender as contribuições do programa, via percepção das bolsistas ID. Para todas as entrevistadas elegemos as seguintes perguntas norteadoras/disparadoras: Quais são as suas concepções sobre o Pibid? Ele tem contribuído para sua formação inicial? Quais são essas contribuições? No decorrer da entrevista, outras perguntas foram surgindo, algumas perguntas eram divergentes, necessitando serem adaptadas a cada situação, visto que os colaboradores são bolsistas que vivem e viveram experiências diferentes, por uma série de fatores, sendo um deles o tempo de experiência no subprojeto.

Desse modo, podemos afirmar que as entrevistas foram essenciais para compreender o quanto o Pibid tem sido significativo para a formação inicial dos licenciandos de pedagogia, e que esse programa tem cumprido o seu papel formativo. Através delas emergiram os seguintes eixos temáticos: Construção da identidade docente (e identificação com o Curso de Pedagogia); Articulação teoria e prática; Articulação da Educação Superior com a Escola Básica.

Quanto ao primeiro eixo, podemos (re)afirmar que este tem sido um programa que colabora decisivamente para a construção da identidade dos licenciandos de Pedagogia da UNEB, Campus XVI. Através das experiências oportunizadas pelo subprojeto, eles têm se identificado cada vez mais com o curso e com a profissão docente. Pode-se perceber essa afirmativa nas falas das bolsistas ID:

21 Eles aparecem no texto assim nominados: Bolsista 1, Bolsista 2 e Bolsista 4 (alunas cursando o 8º semestre em 2014); Bolsista 3 (aluna cursando o 4º semestre em 2014); Bolsista 5 (egressa, finalizou o curso em 2013).

> [...] Antes do Pibid no início do curso, sinceramente, eu não me identificava com o curso, e eu fui me identificar com o curso a partir da experiência do Pibid, a partir da experiência com o contexto escolar, da realidade da escola mesmo... por que eu comecei a gostar do curso e a me identificar (BOLSISTA 1).
>
> [...] Levando em consideração o antes... eu entrei no Pibid no terceiro semestre, eu acho que minha formação não seria tão boa, talvez nem professora eu desejaria ser, se não fosse essa experiência que eu tive no PIBID... foi o que me despertou realmente, o que me deu um estalo pra docência. Por que antes eu tinha abominação, aí depois do Pibid fui construindo uma identidade docente e até passei a gostar (BOLSISTA 2).
>
> [...] Esse contato com a escola, com a sala de aula que o Pibid proporciona, é decisivo para você pensar o seu futuro como docente, apesar de todas as dificuldades e desafios que permeiam o contexto escolar, o Pibid tem contribuído para que eu me veja como uma professora (BOLSISTA 3).

Muitos licenciandos ao iniciar um curso de licenciatura, não compreendem ao certo o que é a profissão docente, qual será seu papel, o que causa muitas vezes estranheza e desânimo, principalmente, quando toma conhecimento sobre a profissão docente e a sua desvalorização social. Porém, o Pibid surge de forma inédita, como um programa potencializador da formação inicial, oportunizando aos licenciandos uma melhor compressão acerca da docência desde os primeiros semestres da licenciatura.

Os cursos de formação inicial se constituem como muito relevantes para a construção da identidade profissional, nesse caso para a construção inicial da identidade docente. Chamamos de “construção inicial”, por entender que a identidade não é fixa, ela se transforma de acordo com a interação social do sujeito. Mas, compreendemos que é no curso de formação inicial que o sujeito adquire saberes necessários para sua atuação profissional futura. Desse modo,

> A formação docente tem início, ainda, nas experiências discentes, em que o aluno assume estereótipos, esquemas e imagens da docência e continua ao longo da atuação profissional. Na socialização que acontece na formação inicial o aprendiz de dada profissão inicia seu desenvolvimento profissional que continua ao longo da sua vida profissional, o que indica que a formação do professor nunca se finda. (INBERNÓN, 2010 *apud* MARTINS, 2012, p. 45).

Nesse sentido, o Pibid é fomentador da construção da identidade docente, uma vez que ele oportuniza aos licenciandos experiências relacionadas à docência, o que contribui para que eles sintam-se professores, e compreendam o que é a profissão

docente. Como foi exposto, para as bolsistas ID do subprojeto de Pedagogia, o Pibid foi essencial para que elas se identificassem com o curso de pedagogia e passassem a gostar da docência, apesar dos desafios.

O Pibid tem possibilitado aos bolsistas refletir sobre a profissão docente. Essa ação reflexiva sobre a prática docente é importante para a construção da sua identidade, uma vez que ao analisar a prática de outro professor e ao vivenciar experiências em sala de aula o licenciando vai refletindo suas experiências e práticas e constituindo a identidade e adequando-a à sua maneira de ser. Segundo Martins (2012, p. 47):

> Existe uma forma própria, peculiar, que caracteriza a maneira como cada um torna-se e é professor. As características pessoais e o percurso de formação que cada um vivenciou podem sinalizar para compreensão desse processo de constituição identitária. Nóvoa (1997) aponta que existem três ***AAA*** presentes no processo de constituição da identidade docente. **A** de adesão, porque ser professor é fazer escolhas, aderir a projetos, princípios e valores; **A** de ação, refere-se, também, às escolhas das melhores maneiras de agir; e, **A** de autoconsciência, que refere-se [sic] à reflexão necessária a essas escolhas, pois tudo se faz pela reflexão.

Essa afirmativa condiz com a fala da Bolsista 4, a qual afirma que:

> O Pibid auxilia sim na construção da identidade docente, por que assim, ao observar o professor supervisor a gente vai conseguindo perceber coisas na sua atuação que muitas vezes você acha... Ah! eu acho legal tal tipo de prática que ele utiliza, eu acho legal a forma como ele conduz as aulas. E, a partir daí, a gente vai constituindo a nossa identidade, tipo, por exemplo: - Se eu não gostar da forma como ele aplica determinado conteúdo, então eu já não gosto e já não vou adotar aquilo pra mim. Minha identidade docente, já não vai se constituir daquela maneira, então eu vou extraindo o que acho de bom nele e também vou formando a minha identidade e vou excluindo aquelas ações que eu não acho tão legal. Eu acho que isso é formação da identidade docente (BOLSISTA 4).

Sendo assim, podemos perceber que ao observar a prática do professor supervisor o licenciando tem a autonomia e a oportunidade de pensar e decidir qual será sua futura prática docente, ou que tipo de professor ele deseja ser.

Além de contribuir para a construção da identidade docente, o Pibid tem possibilitado aos bolsistas ID, a articulação de diversos saberes necessários à docência.

Desse modo, no âmbito das entrevistas foi possível destacar outro eixo temático: articulação dos saberes teóricos e práticos. Pelos relatos recorrentes dos

bolsistas, eles afirmaram, categoricamente, que o Pibid tem contribuído de forma significativa para a articulação desses saberes.

> [...] Uma das maiores contribuições do Pibid é o fato de proporcionar a articulação entre os estudos teóricos da universidade e a prática da sala de aula. À medida que analiso o dia-a-dia da escola me remeto aos conteúdos estudados para compreensão do observado. Ao mesmo tempo em que ao fazer meus estudos teóricos busco referências das vivencias na escola. Dito de outro modo, acredito que o Pibid proporciona de forma eficaz a articulação entre teoria e prática, e dentro desse contexto ambas estão se complementando (BOLSISTA 4).

> [...] Contribuiu bastante assim, por que... depois que eu entrei no PIBID, a gente pode articular um pouco do que era visto na escola com o que era discutido na universidade. Então, a gente começou a fazer essa articulação entre teoria e prática e isso contribuiu bastante para nossa aprendizagem, nossa formação, e tornou o curso até mais interessante (BOLSISTA 1).

> Então, a gente escuta muito que a prática ela é separada da teoria e na realidade a teoria e a prática elas são indissociáveis [...] Você aprende na universidade, você estuda um teórico... Por exemplo, eu vou trazer o Pibid, [aqui] ele é voltado para leitura e escrita, né? Então, a gente estuda Emília Ferreiro [...] a gente vai pegar os processos de alfabetização de Emília Ferreiro, então a gente se fundamenta no que Ferreiro diz, e ao chegar na sala a gente vai colocar em prática tudo o que ela está dizendo. Embora sejam realidades diferentes, né? Emília Ferreiro ela traz a realidade de um público e nós vamos encontrar outro público em sala de aula, vamos encontrar um público totalmente diferente, mas a teoria a gente faz adaptações, a teoria a gente não aplica diretamente [...] nós vamos fazer adaptações por que o público e diferente, a realidade é diferente. Mas elas não andam separadas viu? Teoria e prática têm que ter uma consonância, elas são assim indissociáveis (BOLSISTA 5).

Diante das falas dos bolsistas, podemos perceber uma mudança do discurso de que teoria e prática não se articulam, como é comum nos cursos de formação de professores. Segundo Ghedin (2012, p 153) “a pior das violências humanas é esta intencionalidade de separação da teoria e prática. É uma violência por que nela se rompe a possibilidade de manutenção consigo mesma”. Portanto, fica evidenciado no discurso das bolsistas, o que alguns teóricos, como Pimenta (2009) afirmam: teoria e prática são indissociáveis. Segundo a autora, assim como a teoria, a prática não fala por si mesma, se faz necessária uma relação teórica com ela. E o Pibid tem possibilitado esse diálogo entre esses diferentes saberes, de acordo com as respostas dos bolsistas ID às entrevistas.

Nesse contexto, foi possível pontuar outro eixo temático: a articulação universidade e escola, para o qual os entrevistados apontam a relação interinstitucional como algo positivo, a qual se constitui uma relação de troca, como podemos constatar:

> [...] Com certeza, foi muito positivo, não só para nós os estudantes, como pra crianças, também, acredito que foi uma contribuição muito grande para a professora. Por que assim o trabalho desenvolvido com o Pibid, possibilitava, não é? Que a professora tivesse tipo uma auxiliar, alguém que tivesse ali ajudando, que sentava com os alunos, que realizava o trabalho um pouco mais de perto. Foi um trabalho muito bom e contribuiu não só para nossa formação, mas também para a aprendizagem das crianças (BOLSISTA 1).

> [...] Eu considero uma relação muito boa, assim uma relação de troca, em que ambas ajudam uma a outra. E a universidade ela contribui com a escola básica à medida em que o bolsista, quando está inserido lá de uma forma ou de outra, ele contribui para melhoria das aulas com as suas intervenções. Assim é inquestionável a melhoria das aulas quando se tem mais de um professor em sala. E, em contrapartida, a Escola contribui também para a universidade à medida em que abre o espaço e fornece aquele lugar de aprendizagem. O licenciando vai aprender o seu fazer docente naquele espaço. Então, é uma relação de troca em que ambas ganham (BOLSISTA 4).

Diante disso, é possível perceber que a articulação entre a Universidade e a Escola Básica possibilitada pelo Pibid é considerada pelas bolsistas ID um ponto estratégico para sua formação inicial. Essa perspectiva formativa presente nas respostas dos participantes da pesquisa converge com os princípios do Pibid para a elevação da formação inicial dos licenciandos e para contribuir com a formação continuada dos professores em exercício das escolas parceiras. Isso se constitui em uma atividade de troca de saberes, conhecimentos que são essências, tanto para a formação dos licenciandos quanto para a formação dos professores supervisores. Contribuindo, também, para a melhoria do ensino e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos das Escolas Básicas.

Desse modo, o Pibid tem ampliado a visão dos bolsistas sobre o âmbito escolar, o qual se torna um espaço qualificado para a construção de saberes docentes. Além disso, as escolas vinculadas ao programa têm ganhos com as atividades de intervenção dos seus subprojetos, conforme propõe os Referenciais Para a Formação de Professores (BRASIL,1998, p,124):

> Cada escola de formação inicial deve articular-se ao conjunto de escola do sistema de ensino e compartilhar com elas o desenvolvimento de um projeto de formação, com ações que atendam aos interesses das suas instituições.

Nessa perspectiva, percebe-se que a articulação interinstitucional deve acontecer de forma em que ambas instituições sejam beneficiadas E isso é perceptível nas entrevistas. Dessa forma reafirmamos, com base na investigação realizada, que o Pibid contribui significativamente, também, para articulação entre a Universidade e a Escola Básica.

Por tudo isso, mesmo não tendo em si um caráter avaliativo, podemos compreender, via sistematização das respostas, que os seus resultados formativos se coadunam com os princípios do programa, o que tem contribuído para a consolidação dos seus objetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas desenvolvidas neste trabalho possibilitaram compreender como o Pibid tem contribuído para o processo formativo dos bolsistas ID, atingindo o objetivo deste trabalho que foi compreender as percepções e concepções que os bolsistas ID do subprojeto de Pedagogia desenvolvem sobre ele.

Assim, também podemos constatar que o subprojeto tem comtemplado os princípios e objetivos do programa, uma vez que tem potencializado a formação inicial dos estudantes de pedagogia. Essa afirmativa concretiza-se diante das falas dos bolsistas ID entrevistados, as quais nos possibilitou pontuar na análise, três eixos temáticos: construção da identidade docente, articulação teoria e prática e relação universidade e escola básica, que são essenciais para a perspectiva formativa do Pibid.

Desse modo, a experiência nas escolas parceiras oportunizada por esse programa, segundo os bolsistas entrevistados, tem colaborado significativamente para a construção da identidade docente. Assim, os professores que em sua formação inicial puderem participar do programa, saem da graduação com maior compreensão de sua função profissional. Também, segundo eles, o programa tem contribuído sobremaneira para promover a articulação dos saberes teóricos com os saberes práticos, possibilitando a construção de novos saberes pedagógicos e didáticos que serão essenciais para a sua atuação docente. Além disso, a articulação interinstitucional entre a Escola e a Universidade oportunizada pelo Pibid tem beneficiado tanto a Escola quanto a Universidade, havendo uma relação de troca, na qual ambas são favorecidas.

Diante do exposto, embora não tenha sido a intenção desse estudo avaliar o programa no cumprimento dos seus objetivos, é importante destacar que a construção da identidade docente, a articulação entre a teoria e a prática e a relação entre a Universidade e a Escola são basilares para a perspectiva formativa do Pibid. No entanto, esses eixos temáticos emergiram da articulação das respostas dos bolsistas ID entrevistados, quando questionados acerca das suas impressões sobre o programa. Desse modo, podemos afirmar que os seus objetivos estão sendo atingidos no curso do seu desenvolvimento, o que contribui para que ele se afirme como uma importante referência para a formação de professores, e implique, sobretudo, em mudanças estruturais e curriculares dos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Parecer CNE/CP nº: 5/2005, aprovado em 13 de Dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> acessado em Mar/2016.

_____. **Referenciais para Formação de Professores**/Secretaria de Educação Fundamental. FNDE: Brasília, 1999.

CAPES: COORDENADORIA DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÌVEL SUPERIOR: **A docência partilhada**: Universidade e Escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência. EDITAL Nº 02/2009 – CAPES/DEB. Bahia: UNEB, 2009.

_____. Acompanhamento pedagógico das crianças das séries inicias do Ensino Fundamental de Irecê -Bahia: intervenções e aprendizagens da leitura escrita. Edital Pibid n° /2012 CAPES. Irecê, 2012.

_____, Pibid 2013 – UNEB. Proposta - Edital nº 61/2013. Salvador/BA, 2013.

_____. **Relatório de gestão 2009-2011.** Ministério da Educação – MEC. Brasília/DF, 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio2009_2011.pdf> Acessado em: Abr./2016.

ESTEVES, José M. Mudanças sociais e funções docentes. *In* Nóvoa, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora,1999.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: a aliança da técnica à autonomia da crítica. *In* Pimenta, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148- 173.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. [Tradução Silvana Cobucci Leite]. – 9. ed. . – São Paulo: Cortez,2011. – (Coleção questões da nossa época; v.14).

MARTINS, Elisangela Fernandes. **A constituição da identidade docente do graduando de Pedagogia**: de professor a gestor. 2012. 149 f. Dissertação (Pós-graduação) – Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2012.

NÓVOA, Antônio et al. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora,1999.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Selma Garrido Pimenta (organização) – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2000. (Saberes da Docência).

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? - 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

ALUNOS EGRESSOS DO PIBID: DISCUTINDO A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Jucyelle da Silva Sousa (UFPI)
ju-cy-13@hotmail.com
Antonia Dalva França Carvalho (UFPI)
adalvac@uol.com.br

INTRODUÇÃO

O processo de educação no indivíduo tem três dimensões sendo estes: a individual, a profissional e a social. Ireland (2009) aponta que na primeira dimensão a pessoa é considerada um ser inacabado, necessitando buscar seu potencial e desenvolver-se, aprendendo sobre seu próprio eu e sobre o mundo. Na dimensão profissional a uma necessidade de todos os sujeitos se atualizarem em seu campo profissional, é necessário uma requalificação dos profissionais para acompanhar as mudanças que surgem diariamente na sociedade, para que possam se inserir no mercado de trabalho. Por fim, a dimensão social que permite o cidadão viver em grupo, para ser um sujeito ativo e participativo, é necessário está informado para se posicionar e avaliar criticamente o que acontece.

Segundo Moran (2000) educar, também, é propiciar aos alunos a construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional - do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos.

Neste sentido muito se tem discutido sobre a formação profissional e a prática pedagógica, sendo esta última compreendida como a ação presente em todo processo de construção de conhecimento, de modo, a contribuir para que os discentes se apropriem dos conteúdos de forma crítica e construtivista.

Assim, os professores são diretamente os responsáveis para promover simultaneamente ensino e aprendizagens significativos. Isso significa que, os professores da Educação Básica orientam futuros professores, ou seja, alunos de cursos de licenciaturas contribuindo para a formação profissional destes sujeitos, compartilhando os seus saberes adquiridos na prática docente, sendo, portanto considerados como co-formadores.

Partindo dessa ideia, o Ministério da Educação, instituiu no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE) lançou o Programa Institucional de

Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), que busca fomentar a iniciação à docência de estudantes das Instituições Federais de Educação Superior, como também, preparar a formação de docentes em nível superior para atuarem na Educação Básica pública.

Atualmente o Programa é regulamentado pela Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e institucionalizado pelo Decreto nº 7.219/2010, é uma política voltada para a valorização do magistério e para o fortalecimento da formação de professores para a Educação Básica.

O PIBID vem preparar os discentes para praticarem de forma significativa a carreira docente. Tendo como objetivo incentivar a formação de professores e a inclusão dos discentes no cotidiano de escolas da Rede Pública, desenvolvendo atividades didáticas pedagógicas de forma sistemática, que podem ser realizadas por professores e estudantes promovendo um espaço de partilha e de aquisição de saberes.

O programa é uma parceria entre Instituições de Ensino Superior (IESs) e escolas da Educação Básica, os alunos que participam do programa são orientados por um professor supervisor da rede pública trabalhando em parceria com a universidade, auxiliados por um coordenador de área e um coordenador institucional. Portanto, o PIBID/UFPI é constituído da seguinte forma:

Fonte: Autoras (2016)

Neste sentido França-Carvalho (2011) afirma que as metodologias desenvolvidas no âmbito do PIBID/UFPI, proporcionam aos alunos das escolas conveniadas e aos alunos das licenciaturas envolvidas uma aprendizagem coletiva. Objetivando também, aos professores coordenadores e supervisores de área experiências que os levam a transformar suas práticas e a construir novos saberes.

Nessa concepção Tardif (2002, p.14), explicita que “o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas sim um processo de construção

ao longo de uma carreira profissional na qual ele aprende progressivamente a dominar o ambiente de trabalho". Ou seja, constitui um processo contínuo de aprendizagem, relacionando o PIBID, com as concepções do autor, a existências de aspectos de uma formação dos saberes necessários à docência, uma vez que, o Programa aborda uma preparação para os futuros professores.

Reconhecendo, portanto, as importâncias do Programa para os cursos e alunos de licenciaturas da UFPI, e para as escolas da educação básica, nos questionamos: Qual o impacto do Pibid no desenvolvimento da prática de professores que estão iniciando a docência, que foram alunos egressos do Programa? Quais as contribuições do Programa para sua prática docente dos professores em início de carreira? Quais as dificuldades eles encontram no desenvolvimento da prática escolar?

Levados por estes questionamentos, a presente pesquisa ainda em andamento, têm como objetivo geral compreender os impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência no desenvolvimento da prática de professores iniciantes que são alunos egressos do Programa. O interesse pelo tema surgiu a partir da vivência como bolsista no âmbito do PIBID e das pesquisas que realizamos acerca da temática. Para obtermos tal objetivo definimos os seguintes objetivos específicos: identificar quais saberes são construídos pelos alunos egressos do PIBID que atuam na Educação Básica; delinear o perfil dos egressos que participaram do PIBID/UFPI e caracterizar a prática docente dos professores iniciantes egressos do PIBID.

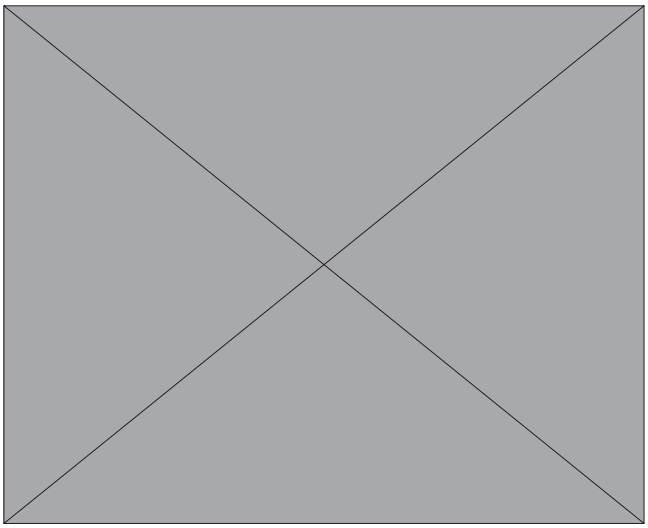
O trabalho, portanto, é de extrema relevância para a discussão dos saberes docentes como para o campo da formação docente. Diante disso, a metodologia proposta é da pesquisa qualitativa, com abordagem etnometodológica, preconizada por Garfinkel é uma teoria social voltada para a compreensão dos atos sociais, a partir da valorização das ações cotidianas das pessoas envolvidas, Coulon (1995). As técnicas adotadas será a observação participante e a entrevista. As escolas escolhidas serão da rede pública. Assim, para participar da pesquisa escolhemos dois docentes em inicio de carreira, egressos do PIBID que estejam atuando em sala de aula.

Portanto, o presente estudo surge como contribuição para uma compreensão maior acerca das contribuições do Programa Institucional de Iniciação a docência na formação de professores. É importante ressaltar que os sujeitos pesquisados são alunos egressos do PIBID, como também, da Universidade e que estão ingressando na docência em instituições públicas.

REFLEXÕES ACERCA DO PIBID/UFPI

No âmbito da UFPI, instituição que foi umas das pioneiras a aderir ao Programa foi aprovado pela Resolução nº 208/08. Em novembro de 2008 a UFPI teve seu projeto institucional aprovado, denominado de "o aprendizado do ofício através da

práxis reflexiva" suas atividades iniciaram-se em fevereiro de 2009, e ao longo de oito anos de existência o Programa vem desenvolvendo um trabalho de formação de professores, que compreende três eixos de ações articuladas.



Fonte: França-Carvalho (2014).

Todas essas ações são direcionadas para favorecer a compreensão de novas aprendizagens, superar os possíveis problemas identificados ao longo do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando ao futuro professor uma visão geral da escola e das relações ali construídas, ajudando na construção da sua identidade docente. Também lhe possibilitará uma reflexão sobre sua atuação, podendo este intervir na realidade da escola da Educação Básica e do aluno, permitindo a estes sujeitos aliar teoria e prática de maneira solida.

O programa além de fundamentar-se nesses três eixos, desenvolve o Núcleo de Desenvolvimento Profissional (NDP) que objetiva favorecer o aprendizado da autonomia, da ética profissional e a dialogicidade na relação de interação entre os sujeitos. Promovendo uma qualificação e aperfeiçoamento dos bolsistas do PIBID.

Por tratar-se de um programa inovador que busca melhorar a formação de professores no ensino superior através da parceria entre Instituições de Ensino Superiores (IES) e escolas da Educação Básica da rede pública de ensino, a UFPI busca desde então melhorar a formação acadêmica dos seus alunos de licenciaturas através da relação teoria/prática. Executado através do convênio firmado com a Secretaria de Educação do Estado do Piauí.

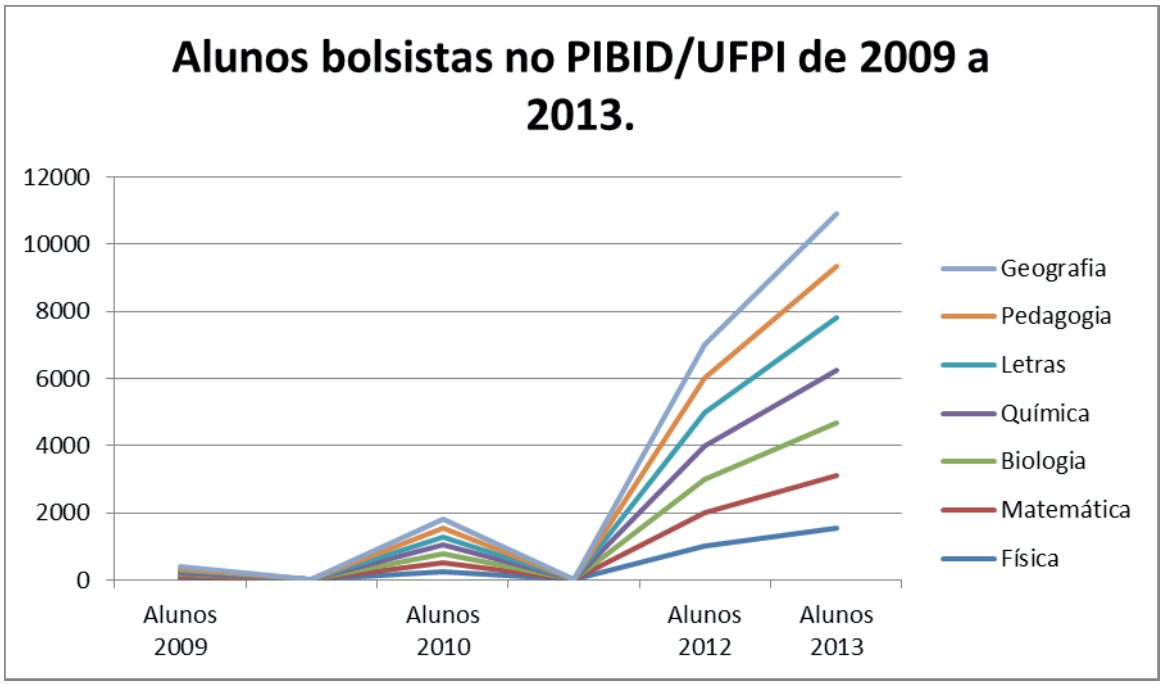


Gráfico 1: Número de bolsistas no PIBID UFPI de 2009 a 2013.
Fonte: construído com dados do Programa.

No ano de 2009 o Programa contemplou, 54 licenciandos de sete licenciaturas que desenvolveram atividades supervisionadas em duas escolas conveniadas ao Programa.

No ano de 2010, o PIBID/UFPI expandiu sua atuação passando a atender alunos de outras licenciaturas (Ciências da Natureza, História, Sociologia e Educação Física) no campus de Teresina e também todos os campi do interior do Estado, nas áreas de Pedagogia, Biologia, Matemática e, especialmente, a licenciatura em Educação no Campo, nas cidades de Jaicós e de Oeiras, ambas no Piauí. De forma que a UFPI em 2010, passou a ter 258 alunos bolsistas de Iniciação à Docência.

No ano de 2012, o Programa contemplou todas as licenciaturas da Capital, incorporando a EaD capilarizando-se para todos os campi e alguns polos do Piauí, de modo a atender a 1.000 bolsistas de inicição à docência. No Ano de 2013, ampliando em 58%, o PIBID passa a oferecer 1.560 bolsas.

Pudemos observar no gráfico descrito acima o intenso crescimento do PIBID ao longo desses oito anos, o que evidencia a grande aceitação das escolas parceiras ao programa. Proporcionando aos futuros docentes, estarem inseridos em um ambiente escolar promovendo múltiplas trocas de saberes, permitindo ainda que estes reflitam criticamente sobre a sua prática docente, possibilitando o desenvolvimento de competências possíveis de serem adquiridas apenas durante o exercício da profissão.

Nesse sentido Nóvoa (2009, p.38), assegura que nessa fase onde passamos de aluno para professor “é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógica de acompanhamento, de formção-em-situação de

análise da prática e de integração na cultura profissional". Assim desenhado, além de promover a integração educação superior e educação básica o PIBID permite aos licenciandos a participação em novas experiências de aprender e de constituir-se como profissional isso significa que o programa possibilita aos futuros professores desenvolver conhecimentos que vão além da teoria e da prática, e que refletem no processo de sua constituição profissional. No sentido de,

> [...] contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (Nóvoa, 2009 p. 40).

Portanto, é através das vivências pessoais, no desenvolvimento da sua prática que, o aluno egresso do PIBID ao se tornar professor iniciante da Educação Básica irá elaborar um conhecimento pessoal adquirindo consciência do seu trabalho descobrindo sua identidade docente. Isso implica dizer que o aluno egresso do PIBID ao se tronar professor da educação básica dispõe de alguns saberes relativos à docência que consolidou no desenvolvimento da sua prática.

UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica enquanto campo de conhecimento evidencia as transformações e os novos paradigmas que exercem grandes influências nas relações sociais e nas instituições escolares. Razão pela qual, ela é um campo de estudo constante. Veiga (1994, p.16), entende que a prática pedagógica é uma dimensão da prática social, orientada por objetivos e finalidades. Sendo assim, faz parte de um processo social como também de uma prática social, pois, esta envolve não apenas o ambiente escolar em que o professor está inserido mas, também, as relações sociais que envolvem a produção de aprendizagens significativas, em espaços diversificados.

Nesse sentido Farias et al (2014), explicitam "a multidimensionalidade do processo educacional que requer do docente decisões complexas e diversificadas, de natureza pedagógica e política, que em grande parte extrapolam o espaço escolar". Ou seja, a prática pedagógica é caracterizada pelo modelo que o professor apresenta suas ações, tendo por finalidade o seu objetivo maior que é o de transformar o real de forma adequada satisfazendo as necessidades humanas.

Na acepção de Vázquez (2007), a prática pedagógica depende da teoria, pois esta é fundamentada de teoria e determina o horizonte de desenvolvimento e o progresso do conhecimento. Isto significa, na medida em que o processo de conhecimento avança e a relação que o homem estabelece com a prática isso contribui para ampliar tanto o horizonte de problemas como das soluções.

Para o autor a teoria é o saber humano e a prática seria a atividade prática do homem. Essa relação entre teoria e prática não é direta podendo ocorrer em um processo complexo na qual algumas vezes se interligam prática por meio da teoria e em outras vai desta para a prática. Deste modo a teoria responde a necessidades de práticas e tem sua fonte na própria prática, mas não através de segmentos isolados e nem paralelos, pois segundo Vázquez (2007, p. 257):

> [...] o problema da unidade entre teoria e prática só pode ser justamente formulado quando temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva, ainda que se oculte sob seu nome, como faz o pragmatismo.

Isso significa que a atividade prática social que é essencialmente transformadora busca um conhecimento da realidade que busca transformar. Compreender, pois, a prática e sua racionalidade é necessário já que esta não fala por si mesma, não transparece diretamente. Veiga (1994) afirma que existem duas formas de conhecer a relação teoria e prática distinguindo, assim, duas perspectivas de prática pedagógica: a repetitiva e acrítica e a reflexiva e crítica relacionadas à visão dicotômica e de unidade. A primeira tem por base leis e normas pré-estabelecidas, aonde o professor irá apenas subordinar-se a elas uma vez que já está definido o processo do que fazer e como fazer, conforme nos afirma Veiga (1994). A segunda na visão da autora implica no alinhamento da unidade entre teoria e prática e busca compreender a realidade, não aplicando uma lei ou um modelo já elaborado, mas procurando estabelecer mudanças, criando novas realidades.

Esta prática se difere então da repetitiva, pois se preocupa em criar, produzir buscando uma nova realidade onde aluno e professores possam trabalhar em conjunto em um único objetivo refletindo sobre suas ações. Nesse sentido a noção de professor reflexivo segundo Alarcão (2010) está baseada na ideia do pensamento e da reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como um reprodutor de ideias e práticas.

O cotidiano da sala de aula exige do professor, fazer escolhas e julgamentos para tomada de decisões eficientes no fazer da sua prática. Segundo Perrenoud (1993, p.37), “a prática pedagógica é constituída, mesmo em classes muito ordenadas e controladas, por uma sucessão de micro-decisões das mais variadas naturezas”. Estas decisões são baseadas em valores e saberes que constituem elementos importantes para que os objetivos do processo de ensino e de aprendizagem sejam garantidos, isto é, seus resultados sejam os esperados. No que se refere ao ensino transmitido pelo professor, Day (2004, p.41) afirma que:

> O bom ensino relaciona-se com os valores dos professores, as suas identidades, os seus propósitos morais, as suas atitudes em relação a aprendizagem, o cuidado e o seu comprometimento para serem o melhor que podem em todos os momentos e em todas as circunstâncias para o bem dos seus alunos.

Entendemos, pois que essa prática pedagógica deve ser usada para a transformação da realidade, considerando os sujeitos além de receptores de informações e atribuindo-lhes a possibilidade de mediação no complexo processo de construção do conhecimento modificando assim, a matéria existente. Contudo, entendemos que essa prática é uma dimensão da racionalidade do professor, que no exercício do seu trabalho, transforma a natureza das interações, das apreensões de mundo, realizado a *práxis* educativa.

APORTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa científica é a principal ferramenta de produção do conhecimento que nos permite conhecer de maneira mais aprofundada a realidade ao nosso redor. De acordo com Gil (2010, p. 1) "[...] pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". Assim, a pesquisa não é um processo que se realiza de qualquer maneira, mas sistematicamente com a utilização de técnicas, procedimentos e métodos específicos que buscam garantir a validade dos resultados alcançados. Apresentamos os aportes metodológicos desta pesquisa, descrevendo o tipo de pesquisa, o lócus e participantes da pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta de dados e a metodologia de análise desses.

TIPO E ABORDAGEM DA PESQUISA

Para tornar possível a execução desta pesquisa optamos pela abordagem qualitativa de caráter etnometodológico.) afirmam que a pesquisa qualitativa é possível somente quando a fonte direta de dados é o ambiente natural. Isso quer dizer que, os dados devem ser recolhidos no local e o pesquisador vem a ser o principal instrumento inserido no campo, a fim de esclarecer as questões que orientam suas pesquisas.

Segundo Minayo (2000, p. 21), a pesquisa qualitativa "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis". Desta maneira, a pesquisa qualitativa se preocupa com as singulares que permeiam as relações constitutivas da realidade. Especialmente em educação, essas relações são tão complexas que se torna difícil a sua distinção e o isolamento dos fatores envolvidos.

Guiados pelos princípios da abordagem qualitativa, idealizamos uma pesquisa de cunho etnometodológico. Para Coulon (1995), a etnometodologia considera a realidade social construída no cotidiano pelos atores sociais em interação, valorizando os sentidos que estes dão as suas ações do raciocínio prático. Isso significa que estudaremos o professor da Educação Básica, egresso do PIBID que foi aluno da UFPI, para compreendermos suas ações práticas através do sentido que ele atribui às mesmas, ou seja, o seu raciocínio prático como assevera Coulon (1995).

LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O cenário da investigação serão duas escolas da rede pública de ensino que integra alunos que foram egressos do PIBID, que por sua vez são professores em inicio de carreira da cidade de Teresina, na zona urbana. Como critérios de escolha dos participantes delimitamos: ser aluno egresso do programa, trabalhar em escola pública e ter disponibilidade para colaborar com a pesquisa. Como a abordagem teórica tomará como base a etnometodologia e, como ela faz uso dos instrumentos e técnicas da etnografia, utilizaremos para a coleta de dados as seguintes técnicas: a entrevista semi-estruturada e observação participante para compreender os impactos do Programa Institucional de Iniciação a Docência.

Optou-se pelo uso da entrevista, porque ela permite ao entrevistado ter a possibilidade de descrever o tema questionado, sem ter de preocupar-se com as respostas e as condições fixadas pelo pesquisador, uma vez que pode tratar de perguntas fechadas ou abertas. Gil (1999, p. 121) enfatiza que “[...] a entrevista desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos”.

O ato de observar é um dos meios mais utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os acontecimentos e as situações. É mediante o ato intelectual de observar o fato estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados.

Assim, a observação participante consiste na entrada do pesquisador no interior do grupo observado, buscando compreender o seu cotidiano, permitindo ao pesquisador unir o objeto ao seu contexto. Moreira e Caleffe (2008), afirmam que observação participante proporciona ao pesquisador não impor sua realidade no contexto social que está pesquisando, possibilitando formas de obter uma imagem autêntica da realidade social.

Após realizarmos um levantamento de dados sobre os egressos do Pibid através da Coordenação Institucional do Pibid/UFPI localizamos 427 egressos do Programa de diversas áreas epistemológicas. Com o contato (e-mail) destes egressos em mãos selecionamos, de forma aleatória, dez destes e-mails de cada área e enviamos um

convite para todos eles expondo o objetivo de nossa pesquisa e sua relevância, e solicitamos o assentimento dos mesmos. Considerando os critérios estabelecidos elaboramos algumas questões e solicitamos para que os mesmos respondessem, quais foram: Você já concluiu o curso de licenciatura? Você já está exercendo a função de docente na Educação Básica? Em qual escola você trabalha?

Como a pesquisa está em processo de andamento, posteriormente, após identificarmos os sujeitos que atendam os critérios da pesquisa, serão realizadas visitas as escolas para explicitar a pesquisa, sua relevância e solicitar a colaboração da escola. Posteriormente será realizado entrevista com os professores, que foram alunos egressos do PIBID, mediante reuniões agendadas previamente, conforme a disponibilidade dos mesmos e, concomitante, a observação participante.

Após os dados coletados serão tabulados, examinados e analisados com base na análise do conteúdo, que segundo Minayo (1994), esta técnica permite o aprofundamento e ultrapassagem dos significados visíveis e subentendido nos enunciados, relacionando assim, significante e significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados sobre a temática em questão apontam a existência de um Programa de formação docente no Brasil que se mostra relevante para a vida acadêmica do futuro professor, proporcionando uma melhoria na formação inicial na medida em que possibilita vivências mais aprofundadas com a realidade escolar. Isso implica que o Pibid ao oferecer condições para a implementação de ações na escola, o aluno, futuro professor, se defronta com os problemas específicos dos processos de ensinar e aprender com a dinâmica própria do espaço escolar, proporcionando aos futuros professores a aquisição de diversos novos saberes, sendo um dos deles os experienciais.

Os resultados preliminares relevam que os alunos egressos do Pibid, consideram o Programa como relevante para uma reelaboração da formação inicial de docentes que articule teoria e prática, de forma significativa. Evidenciam, também, que estes egressos tem facilidade de desenvolver seu trabalho em razão das experiências promovidas pelo Programa.

Observa-se que esta pesquisa ao promover uma inserção no campo de atuação destes professores iniciantes, alunos egressos do Pibid, favorecerá uma reflexão acerca dos modelos de formação e das práticas docentes do Programa, avaliando o lugar que ele ocupa nas instituições de ensino superior, sobremodo em relação às contribuições das práticas educativas desenvolvidas no interior das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7** de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos. 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

CORTEZ, C. D. C. Estudar, Aprender, Ensinar, Mudar, Transformar-se: Um processo contínuo. In: BARBARA, L. R. R. C. G. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de letras, 2003.

COULON, A. **Etnometodologia.** Petrópolis: Vozes, 1995.

CARVALHO-FRANÇA, A. D. **Conversas pedagógicas:** elementos da construção da identidade docente. Vol. 2. Teresina: Edufpi, 2012.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor:** moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM Editora, 20011.

FRANÇA-CARVALHO, A. D. **O PIBID na formação para o trabalho docente:** enfoques pragmáticos. Teresina: Edufpi, 2011.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. Cadernos Cenpec, São Paulo, n.2, p. 129-135, ago./dez. 2006.

IRELAND, T. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. **Nova escola**. São Paulo. n. 223, p. 36-40, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade.16ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.NÓVOA, Antonio. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa,2009.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PORLAN, R. **Constructivismo y escuela**. 6. ed. Sevilha: Diáda Editora S.L., 2000. (Coleción Investigación y enseñanza).TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão popular - Brasil, 2007.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

O PIBID SOB A PERSPECTIVA DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DO IFCE *CAMPUS* CRATEÚS

Márcio Monteiro Cunha (IFCE)
marcio.cunha@ifce.edu.br
Jeannette Filomeno Pouchain Ramos (UNILAB)
ramosjeannette@unilab.edu.br

INTRODUÇÃO

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, a formação e a valorização da carreira docente ganham destaque e passam a ser responsabilidade tanto do Governo Federal como dos estados e municípios. Entre algumas medidas a serem adotadas por esta lei, estão: promover uma formação inicial e continuada de qualidade e adoção de mecanismos que facilitem o acesso e a permanência nos cursos de formação de professores em nível superior (BRASIL, 1996a).

Nesta circunstância, o papel do Estado na formulação de políticas públicas voltadas para este fim desempenha função primordial (GATTI, 2012), balizando a formação dos profissionais que atuarão no magistério e estes por sua vez, venham a contribuir para a melhoria da qualidade da educação formal no País.

Com este propósito, na qualidade de integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no rol das políticas públicas voltadas para a formação de professores é lançado, no plano nacional, pelo edital MEC/CAPES/FNDE, em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Este busca fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da sua formação em nível superior e a melhoria da qualidade da educação básica pública (BRASIL, 2010).

A proposta deste trabalho consistiu em compreender nas falas dos sujeitos participantes, egressos do Curso de Licenciatura em Matemática e ex-participantes como bolsistas do Programa, de que modo o PIBID, como política pública de formação docente tem contribuído na formação inicial dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática do IFCE *Campus* Crateús.

Sendo assim, será levado em consideração o entendimento sobre o papel do Estado na elaboração de políticas públicas voltadas para a formação docente e seus reflexos no desenvolvimento das práticas elaboradas pelos dos futuros professores tomando como base suas realidades e vivencias dentro do seu processo formativo, haja vista que, as instituições educacionais responsáveis por esta preparação assumem, então, papel de destaque neste processo, pois, ao mesmo tempo em que formam cidadãos, também os capacitam para serem os futuros profissionais que atuarão nas mais diversas áreas, entre estes, especialmente, as licenciaturas, espaço que por sua excelência se dedica a ser o lugar da formação de professores.

Para tanto, esta análise reflexiva inicia dissertando sobre as políticas públicas de formação docente no transcurso da história do Brasil, enfatizando as políticas dos anos de 1990 e do início do século XXI, seguidos dos impactos do PIBID na formação

dos licenciandos em Matemática do IFCE sobre a prática docente no interstício de 2010 a 2014.

PERCURSO DA POLITICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Propondo superar problemas históricos, o PIBID procura, ainda na condição de estudante da licenciatura, corrigir ou pelo menos apontar soluções para tais problemas durante seu processo inicial de formação, influindo diretamente, na qualidade da educação.

Iniciativa como a do PIBID não é única e nem isolada, pois desde os anos 1990 não faltaram programas e ações governamentais com vistas à formação docente. Segundo dados do MEC (BRASIL, 2015) hoje são 26 programas em diversificadas áreas de atuação com esta finalidade.

Durante a primeira década do século XXI programas e políticas foram elaboradas sobre esta temática, porém deve-se refletir se estas políticas cumprem a propositura para a qual foram planejadas e postas em prática, e se as metas e objetivos traçados estão sendo alcançados, daí à necessidade de estudos sobre estes programas e ações (FARIAS; ROCHA 2012), incluindo-se o PIBID. Isto porque a decisão governamental em relação à Educação sinaliza sobre a importância de uma política relativa a este segmento.

Desta forma, cabe analisar o modo como estas decisões são pensadas e como serão implementadas, compreender a quem vai atender e que interesses serão contemplados, isso levando ainda em consideração distintos contextos e realidades variadas, oferecendo um prenúncio sobre quais impactos poderão ter sobre as políticas, ações e programas governamentais voltados para a educação (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

O Programa surge como uma ponte entre o estudante da Licenciatura e a escola do Ensino Básico em que ele passa a conhecer ainda no seu processo de formação a realidade da sala de aula. Mediante este contato precoce, pode confrontar os conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação com as dificuldades e problemas do dia a dia, refletindo juntamente com demais envolvidos no processo educativo – professores, gestores, pais, universidades – possíveis soluções para superar as dificuldades que apareçam pelo seu caminho.

Entendido assim, o PIBID se configura como peça importante no desenvolvimento do estudante, pois, além da competência acadêmica que está recebendo, necessitará permanentemente mobilizar seus saberes adquiridos, só que agora em situações de trabalho, na prática, os quais constituirão subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho.

Pimenta e Lima (2008, p. 9) destacam que, neste movimento “Um curso de

formação estará dando conta do aspecto prático da profissão na medida em que possibilite o treinamento em situações experimentais de determinadas habilidades consideradas, a priori, como necessárias ao bom desempenho docente".

Neste mesmo sentido Tardif (2002) destaca que para dispormos de um professor que possua uma conduta consistente e firme em face do real e do conhecimento, não bastam o controle e domínio do assunto específico, possuindo o máximo de informações. Faz-se imprescindível conceber como o aluno se apropriará e irá conferir significados a esse conteúdo. Do contrário, não irá transpor o nível aparente do conteúdo tratado e se limitará apenas às exposições mecânicas dos dados, contribuindo para a passividade do licenciando.

O PIBID funciona com a concessão de bolsas de iniciação para a docência destinada aos alunos dos cursos das licenciaturas, tanto das IES públicas como particulares, cuja finalidade, além da iniciação à docência, pretende valorizar o magistério e contribuir "para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira" (BRASIL, 2010).

Além dos estudantes dos cursos de licenciatura, os outros sujeitos que participam deste processo são o coordenador institucional, o coordenador de área e o professor supervisor, tendo cada um sua função determinada no Decreto nº 7.219/10.

Com o intuito de atingir os objetivos do Programa é assegurado por meio de dotações orçamentárias anuais previstas em lei o pagamento de bolsas para os envolvidos neste projeto, ou seja, estudantes das licenciaturas, professores supervisores, coordenadores de área, coordenadores de gestão e coordenadores institucionais.

Cabe a CAPES, periodicamente, lançar chamadas públicas por intermédio de editais e selecionar por comissão especificamente denominada para este fim novas instituições a fazerem parte do programa ou renovação de projetos já aprovados em editais anteriores, desde que estejam previstas nos arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a) e obedeça aos critérios do Decreto nº 7.219/10.

Uma vez selecionada a instituição, caberá a esta a responsabilidade de realizar seminários voltados à iniciação à docência, contando com a participação dos envolvidos, estudantes das licenciaturas, supervisores e coordenadores institucionais, apresentando os resultados das ações desenvolvidas e avaliando o seu impacto na rede pública da Educação básica e no próprio curso de formação de professor (BRASIL, 2010).

Nesta perspectiva, o Programa propicia ao estudante refletir sobre sua prática, transformando-o de um mero reprodutor técnico de conhecimentos baseados em

currículos e sistemas prontos e acabados elaborados por secretarias e órgãos públicos para um sujeito crítico que transforma os novos saberes em novas práticas (PIMENTA; LIMA, 2008).

Ao se tomar como base o aumento expressivo da abrangência do PIBID, constata-se que este foi transformado como principal programa de governo para a formação inicial de professores. Voltado primeiramente para atender as instituições federais de Ensino Superior, seu primeiro edital atendeu cerca três mil bolsistas, priorizando as áreas de Ciências da Natureza, envolvendo Física, Química, Biologia e a área de Matemática e suas tecnologias, ambas voltadas para o Ensino médio. Rapidamente o PIBID se expandiu, incluindo universidades públicas estaduais, municipais e comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas.

No ano 2012, o Programa chegou aos 40.092 bolsistas estudantes dos cursos de licenciatura, 6177 professores supervisores e 3052 coordenadores de área, perfazendo um total de 49.321 bolsas concedidas tendo continuado seu crescimento. Em 2014, foram aprovadas em torno de 90 mil bolsas distribuídas entre todos os participantes, alcançando o patamar de quase de cinco mil escolas de Educação Básica e contando com a participação de 284 instituições[22].

O Instituto Federal do Ceará participou de todos os editais promovidos pela CAPES para adesão ao Programa, exceto o edital de 2010. Os subprojetos do IFCE estão distribuídos no ano de 2015 nos *campi* do Ceará da seguinte forma:

Quadro 1 – Distribuição dos subprojetos do PIBID nos *campi* do IFCE

CAMPI	SUBPROJETO
Acaraú	Biologia
	Física
Canindé	Educação Física
	Matemática
Crateús	Letras
	Matemática
Cedro	Matemática
Fortaleza	Artes plásticas e visuais
	Física
	Matemática
	Teatro
Iguatu	Química
Jaguaribe	Biologia
Juazeiro do Norte	Educação Física
	Matemática

22 Dados extraídos no portal da CAPES <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

Limoeiro do Norte	Educação Física
Maracanaú	Química
Quixadá	Química
Sobral	Física
Tianguá	Física
Quixeramobim*	Matemática

Fonte: Elaborado por nós com base no Relatório de pagamento de bolsistas do PIBID-IFCE referente ao mês 05/2015.

* Polo de Educação à Distância (UAB) no município de Quixeramobim.

Podemos deduzir por este quadro que o Projeto Institucional do PIBID/IFCE possui alcance considerável, envolvendo 13 *campi*, distribuídos em 21 cursos de licenciaturas. Vale ressaltar que o Programa atende a todos os cursos de formação de professores da instituição, sendo oito cursos de licenciatura nas modalidades de ensino presencial e a distância (Matemática, Física, Química, Biologia, Letras, Educação Física, Artes Plásticas e Visuais e Teatro). Atende ainda 60 escolas da educação básica. Possui um total de 681 bolsistas distribuídos da seguinte forma: 569 estudantes dos cursos de licenciatura, 71 supervisores e 41 coordenadores, incluídos os de área, de gestão e o institucional.

Há ainda uma preocupação governamental em transformar o PIBID em programa de Estado e não apenas como política de governo, conforme podemos perceber na promulgação da Lei **nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que a**ltera o Art. 62 § 5º da LDB, estabelecendo sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional, dispondo sobre a formação dos profissionais da Educação e dando outras providências (BRASIL, 2013). A nova redação dada à lei determina:

> § 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013).

Apesar das mudanças na legislação e do seu crescimento, o PIBID deve ser entendido como um programa complementar da formação inicial, pois, malgrado o aumento significativo do número de concessão de bolsas, estas ainda não contemplam a todos os alunos das licenciaturas, diferenciando-se, por exemplo, do estágio supervisionado, que faz parte da estrutura curricular do curso em que é obrigatório para sua conclusão. Nesse sentido, possui caráter restrito quando é tratado como instrumento para se aliar a teoria e prática no seu processo formativo, pois nem todos os alunos são obrigados a participarem do Programa.

FORMAÇÃO DE LICENCIADOS EM MATEMÁTICA NO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ, *CAMPUS* CRATEÚS

Situado a 370 km da capital, na região oeste do Estado do Ceará, no município de Crateús, cidade-polo da microrregião dos Sertões de Crateús, encontra-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* Crateús implantado a pela Lei nº 11.892/08, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, documento este que estabelecia a interiorização e a expansão da Rede de Ensino Tecnológico, ampliando a 150 cidades-polos em todo o Brasil, sendo o Estado do Ceará contemplado com seis novos *campi*, um deles estabelecido no município de Crateús (BRASIL, 2008).

À época de sua fundação, os cursos a serem criados foram fruto de debates internos no IFCE, e externos com a realização de uma consulta à população por meio de audiência pública em que se estabeleceu para o *Campus* os cursos técnicos integrados de nível médio em Edificações e em Química e em nível superior a licenciatura em Matemática[23]. Sua primeira turma, iniciada em agosto de 2010, com 35 estudantes selecionados por intermédio do Sistema de Seleção Unificado (SISU).

O Curso de Licenciatura em Matemática não surgiu de uma mera formalidade legal para satisfazer a necessidade de atender a legislação atual, mas com o intuito de elevar a qualidade do ensino na região, no Estado e no País como um todo, formando sujeitos conscientes da sua responsabilidade e do seu papel na sociedade para transformá-la num mundo mais justo e de menos desigualdades sociais.

A implantação de um curso de formação de professores na área da Matemática na região justifica-se pela carência de profissionais sem a devida formação para atuarem neste campo. Segundo informações colhidas junto à 13ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), o município de Crateús conta com oito escolas estaduais e um número insuficiente de professores lecionando matemática sem a devida formação. Vejamos abaixo a quantidade de professores atuando na 13ª CREDE, os lotados no Município de Crateús e o número de professores de Matemática com e sem habilitação específica atuando nas escolas.

23 Dados obtidos pelo *site* do IFCE *Campus* Crateús: <http://www.crateus.ifce.edu.br/>.

Quadro 2 – Professores de matemática atuando na 13ª CREDE

Nº Total de professores pertencentes a 13ª CREDE (11 Municípios – Escolas Estaduais)	
Efetivos	Temporários
285	713
Total 998	
Professores das escolas de Crateús	
Efetivos	Temporários
82	175
Total 257	
Professores que lecionam matemática nas escolas de Crateús	
Efetivos	Temporários
07	20
Total 27	
Professores habilitados em matemática (formação específica)	
Efetivos	Temporários
07 (100%)	04 (20%)
Total 11 (40%)	

Fonte: Organizado por nós com base em dados fornecidos pela 13ª CREDE

Distribuídos pelos 11 municípios atendidos pela 13ª CREDE, esta possui um total de 998 professores de áreas diversas do conhecimento entre efetivos e temporários[24]. Exercendo a atividade no município de Crateús, são 257 no total, dos quais apenas 27 atuam no Ensino da Matemática nas escolas estaduais no município.

Ao se analisar os dados acima, foram verificados dois problemas, o primeiro deles, que nos chamou muito a atenção, foi o excessivo número de docentes temporários, superando em mais de duas vezes a quantidade de professores efetivos da rede, fato que contribui para a desvalorização e desprestígio da carreira docente; e o segundo o alto número de professores sem a habilitação específica em Matemática, do total de 27 professores que lecionam a disciplina de Matemática, 16 não possui habilitação específica. Nos 11 professores habilitados na área, sete são efetivos e quatro temporários.

Fica ratificada a existência da carência de professores com formação específica na disciplina de Matemática, haja vista que mais da metade dos professores que se encontram em sala de aula não possui habilitação específica, fato que contribui para uma deficiência na qualidade da educação no município.

Além dos dados obtidos juntos a 13ª CREDE, os relatos dos egressos também apontam para a carência de professores na área da Matemática na região sem a devida formação. Quando foram questionados sobre o que os motivou a cursar a licenciatura, entre as cinco respostas obtidas, todos afirmaram a afinidade e gosto pela disciplina, mas duas respostas ressaltaram, além da afinidade, a insuficiência de professores para atuar na área, conforme destacamos:

24 Por professor temporário, a Lei Complementar nº 22, de 24 de julho de 2000, estabelece que seja a contratação por tempo determinado de pessoal para, para suprir a carência de professores em decorrência de licença após gestação, tratamento de saúde do servidor e familiares, interesses particulares e para capacitação (CEARÁ, 2000).

> Primeiro por que sempre gostei da disciplina de matemática, sempre fui bom aluno e segundo por observar a carência de profissionais na área (ARAÚJO, grifo nosso).
>
> Ao termino do meu ensino médio pude ter uma grande chance de poder cursar um curso que era uma novidade em minha cidade, ainda mais vindo de uma faculdade federal e uma formação que é de estrema (extrema), carência no município de Crateús. Muitos jovens ao terminar o ensino médio se deslocavam para outras cidades em busca de uma boa formação, mais com a chegada do IFCE isso me motivou a poder ser o primeiro a conviver essa experiência de poder ter um estudo de qualidade, diversificado e na minha própria cidade (MANU, grifo nosso).

No entendimento dos bolsistas, a ausência de profissionais qualificados e sem a formação específica na área da Matemática se mostra como boa oportunidade, tanto em poder se graduar em um curso que existe demanda de profissionais para este campo, como poder estudar numa instituição conceituada e de qualidade, agregando valor a sua formação.

Assim, criando um ambiente de troca de experiências e conhecimentos e aproximando o IFCE/Crateús da realidade da educação básica ofertada no município, a Licenciatura em Matemática busca proporcionar aos seus estudantes o conhecimento científico e de aspectos institucionais da escola pública, instrumentalizando-os, para que, mediante a reflexão da sua prática, possa identificar e elaborar soluções para os problemas na educação básica no contexto da região (IFCE, 2012).

Baseado no conceito de Pimenta (2005) de professor reflexivo, em que a autora propõe a valorização de uma reflexão sobre a prática exercida na formação docente, entende-se que o processo formativo do licenciando se faz com origem numa articulação dos conhecimentos específicos com os saberes práticos, capaz de dar respostas a novas situações e ao que não foi planejado e esperado no contexto da sala de aula. Desenvolvem-se, assim, a intenção e a necessidade do subprojeto do PIBID da Matemática no *Campus* Crateús.

Além de apoiar-se na concepção ação-reflexão-ação, que leva o profissional a refletir sobre suas ações, utilizou-se a estratégia de conhecer não apenas a realidade educacional nos aspectos formais cognitivos, mas a realidade sociocultural em que se encontram inseridos os alunos da rede pública da Educação básica. Outras ações, como reuniões semanais com todo o grupo (bolsistas, supervisores e coordenador de área), em que se planejavam e avaliavam as atividades desenvolvidas, foram utilizadas como estratégias para a inserção do licenciando no ambiente da realidade escolar.

Após a escolha das unidades educacionais e estabelecida a parceria entre as escolas e o IFCE pelo Projeto Institucional do *campus*, em conformidade com o Decreto nº 7.219/10, foram selecionados por edital específico 15 bolsistas da Licenciatura

para atuarem nas escolas e dois professores supervisores. As escolas estaduais contempladas com esse subprojeto foram: a EEFM Presidente Eurico Gaspar Dutra e o Colégio Estadual Regina Pacis.

O acompanhamento dos licenciandos deu-se em dois momentos. Inicialmente pelo supervisor, ao qual caberia registrar a frequência dos bolsistas em todas as ações desenvolvidas na escola/campo, fazendo uso do meio disponível na Plataforma Moodle, e planejar as ações dos bolsistas na escola, como oficinas, minicursos, participação em eventos culturais e científicos promovidos pela escola, reuniões de planejamento dentre outras e depois pelo coordenador de área em que concernia registrar a frequência dos bolsistas e dos supervisores nas ações desenvolvidas no IFCE, acompanhar e analisar o preenchimento dos diversos instrumentos sob a responsabilidade dos bolsistas e supervisores e realizar reuniões periódicas, ordinariamente, mensais, com os bolsistas e supervisores, para avaliar as ações empreendidas e delinear as próximas ações.

Uma vez por mês, acontecem os momentos de encontro entre todos os participantes do Programa por meio de reuniões no IFCE e semanalmente as reuniões nas escolas, envolvendo principalmente os licenciandos e os supervisores com visitas esporádicas do coordenador de área. Nestas ocasiões, ocorre o planejamento das atividades que serão aplicadas com o uso de estratégias, metodologias e tecnologias necessárias, a elaboração de materiais utilizados nas aulas, estudos dirigidos de textos com oportunidade para refletir sobre possíveis intervenções com vistas a facilitar o ensino-aprendizagem, avaliação das atividades realizadas e a organização de eventos, encontros, seminários, oficinas e palestras, proporcionando a aproximação entre as escolas e o IFCE.

O Decreto nº 7.219/10 prevê a divulgação das ações desenvolvidas no programa (BRASIL, 2010). Para satisfazer esta determinação e por se tratar de uma instituição que possui vários *campi*, as ações de divulgação das experiências exitosas e impactos constatados pelas atividades desenvolvidas pelos bolsistas do Programa ocorrem anualmente nos *campi* durante a semana dos cursos, onde o PIBID compõe um eixo do evento, com painéis, minicursos e oficinas. Dentro da instituição, destaca-se também o Encontro de Iniciação Cientifica e Tecnológica (ENICIT) do IFCE, compartilhado a todos os estudantes da instituição, independentemente de ser aluno da licenciatura.

Na tentativa de aproximar o universo acadêmico do mundo escolar o Subprojeto do PIBID da Matemática procura tornar favoráveis a circulação de ideias e o desenvolvimento de ações conjuntas entre o Programa e a Licenciatura, pois, com o intuito de proporcionar uma aprendizagem efetiva, possibilita o desenvolvimento de saberes teóricos a experiências articuladas e vivências profissionais no espaço escolar para os futuros professores. Um dos ex-bolsistas assim destaca o diálogo entre eles:

> Essa integração se dá em parceria com a escola, que possibilita a gente bolsista do PIBID trocar experiências com profissionais que atuam em sala de aula há muito mais tempo, e assim temos a chance de participar dos encontros formativos nos espaços do curso de Matemática, para discutir novas concepções de ensino da disciplina de matemática (STEF).

Merece ser destacado nesta relação entre o subprojeto da e o curso o fato de que o professor que atua como coordenador de área do PIBID é o mesmo que orienta as disciplinas de estágio, o que possibilita ao professor distinguir as nuances e diferenças entre estes dois modelos que o licenciando irá vivenciar. Apesar de o mesmo professor se encontrar nos dois momentos, há diferenças entre eles, pois, enquanto o estágio se caracteriza como parte integrante curricular de um sistema preestabelecido, em que o estudante é preparado para assumir a regência da sala de aula no caso do PIBIB, apesar de o bolsista participar de todas as etapas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, como participante do programa, ele irá desenvolver outras práticas educativas, vivenciará outras experiências e trará à baila novos saberes e metodologias de ensino.

Entre os achados foi comum a quase todos os envolvidos na coleta a participação por intermédio de atividades em que desenvolvessem o lúdico, jogos e brincadeiras, com o objetivo de facilitar o ensino e aprendizagem. Daiana descreve as atividades desenvolvidas no Colégio Estadual Regina Pacis e na EEFM Gonzaga Mota sobre as novas experiências vividas na qualidade de bolsista.

> Gonzaga Mota - Inicialmente foi feito um estudo com as notas do IDEB e SPAECE das escolas que foram selecionadas, e foram verificados os conteúdos que os alunos mais tinham dificuldades (apresentavam o maior numero de erros). Para uma confirmação desses conteúdos foi aplicado um teste com uma amostragem de 10 alunos por turma, isso veio a confirmar a dificuldade já apresentada nas provas do SPAECE e IDEB. Depois os bolsistas juntamente com o supervisor e o coordenador na matemática desenvolveram atividades para uma melhor compreensão desses assuntos (a história da matemática e jogos deveriam estar presentes nessas atividades).
>
> (DAIANA).

O bolsista Manu, similarmente a Daiana, destaca o uso de jogos, dinâmicas, e o lúdico como forma de chamar a atenção dos estudantes para o aprendizado. A utilização de novas metodologias de ensino teve que ser empregada.

> O nosso trabalho era realizado no contra turno, os alunos interessados vinham a escola no contra turno e trabalhávamos a matemática usando jogos, dinâmicas entre outras coisas lúdicas que pudessem atrair a atenção do aluno como também fazer com que eles aprendessem algo novo e com isso ajudar na sua formação (MANU).

Podemos aferir com as duas falas que o Programa foi importante na formação deles, na medida em que proporcionava o algo novo, o diferente, a utilização de novas metodologias que facilitassem o aprendizado e fugir do tradicional. Nesta perspectiva, o futuro professor seria "diferenciado", "mais preparado" para assumir o seu posto. Ao mesmo tempo, cabem dois questionamentos: e aqueles que não atuaram como bolsistas, que formação eles estão tendo? Estariam fadados a ministrar aulas convencionais e tradicionais?

Independentemente do PIBID, a licenciatura em Matemática deve dar ensejo de mesma formação a todos, sem distinção, bolsistas ou não, com uso e experimentação de novas estratégias e ações de formação, incentivar a utilização de jogos, fazer uso de ferramentas da tecnologia e da comunicação no processo de ensino e aprendizagem, realizar o diagnóstico e o plano de ação que integre questões relativas a conteúdos e metodologia, trazer para dentro da sala de aula do Ensino Básico o lúdico, que também fora utilizado como bolsista do PIBID.

Isto porque, como exposto anteriormente, o PIBID, por ser um Programa e não fazer parte da estrutura curricular, não atende a todos os cursistas da licenciatura. Teremos então dois modelos e tipos de profissionais – aqueles que participaram e os que não participaram? O curso, na sua propositura, deve dar conta desta formação completa do seu estudante, haja vista, que o PIBID deve ser entendido como um programa complementar para a formação inicial.

Identificamos, ainda, o fato de que ações de estudo e planejamento eram realizadas e contribuíam no processo de formação docente. Apesar de não ser especificado que tipo de estudos foi empreendido, Araújo assim destaca: "aulas praticas nas escolas, dinâmicas de sala de aula, preparação no planejamento escolar e estudos em grupo".

Na compreensão dos egressos, todos reconheceram a escola como espaço de formação e afirmaram a importância de, durante seu processo de formação inicial, terem tido a oportunidade de conhecer o seu ambiente de trabalho e identificar a dinâmica e as transformações que ocorrem no "chão da escola". O estudante da graduação vivencia *in loco* os desafios que serão expressos no dia a dia da escola pública, coloca-o em contato e convívio com distintos personagens e, deste contato, surgem novas relações, não apenas com os estudantes do ensino básico, mas, também, com o conjunto de agentes que compõem a escola, aproximando-o do processo ensino e aprendizagem.

Buscam-se, por meio da coletividade e troca de experiências, mecanismos para superar tais dificuldades, como aponta Kratos.

> Poder vivenciar antes de estar formado, o seu ambiente de atuação, ou seja o ambiente a qual todos que fazem licenciatura, estão sendo qualificados para atuar, poder ter trocas de experiências com professores, e alunos das escolas, com os alunos e professores do curso de matemática, para um consenso único em busca de uma

> educação melhor e sem falar que a escola nos recebeu muito bem ajudando (KRATOS).

Além do aspecto significativo de o bolsista conhecer seu lugar de trabalho, o PIBID possibilita ainda que, pela sua participação, desperta o interesse pela docência, exercendo influência na decisão da carreira a seguir. Desta familiaridade com a escola e estudantes do Ensino Básico, desperta o desejo de tornar-se professor. Não se trata apenas de conhecer o espaço físico, mas também o funcionamento da rotina escolar, o planejamento das aulas com os professores, as reuniões gerais e com os pais dos estudantes são ações importantes no desenvolvimento e amadurecimento do licenciando para o incentivo e permanência na docência.

O relato de Araújo aponta que, antes de se envolver com o Programa não tinha certeza se queria ser professor, mas que, por meio da sua participação no PIBID, o desejo pela tarefa de ensinar e se tornar professor começou a ser estimulado. Após algum tempo participando do Programa declara repensar seu ponto de visto sobre a docência, conforme demonstra em seu depoimento:

> Sim. Porque antes não tinha muita certeza de ser professor, daí conhecer o publico mais de perto, ou seja, estar de frente com a realidade da profissão, saber como funciona o dia a dia da escola e me envolver diretamente com as coisas que acontecem nela me fez mudar de opinião. Foi muito boa a experiência que tive, me fez repensar em querer ser professor (ARAÚJO).

Em uma região localizada no alto sertão do Estado, existe uma carência de oportunidades e bons empregos na cidade. Desta forma, o auxílio concedido no valor de 400 reais, representa um estímulo a mais para a participação dos licenciandos no Programa se apresentando como importante ferramenta para a manutenção dos estudantes no curso e combatendo a evasão. Araújo destacou o auxílio como sendo importante para que permanecesse estudando.

> Pois atentamos para um desenvolvimento na educação com esse programa faz a valorização com a concessão de uma bolsa de 400 reais em que desperta o interesse dos educandos e faz com que ele possa se manter apenas estudando (ARAÚJO, grifo nosso).

Em síntese podemos reconhecer que a inserção dos discentes no meio escolar tem proporcionado a chance de criação e participação em novas experiências metodológicas, com práticas inovadoras, procurando a superação de problemas que surjam ao longo do percurso de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

Os estudos apresentados neste trabalho procuram responder, mesmo que não possuindo a profundidade desejada e um resultado definitivo o problema que o moveu. Aferimos que em grande parte a contribuição do PIBID para a formação dos licenciados foi propiciada mediante a antecipação do contato do estudante da Licenciatura com o seu ambiente de trabalho proporcionando circunstâncias reais referentes à atividade docente em que exigirá uma formação embasada na reflexão e na problematização contribuindo para a construção de uma identidade docente.

Nessa perspectiva, o PIBID contribui para a formação dos licenciandos na medida em que auxilia na identificação de suas necessidades formativas, bem como passa se perceber como professor, o que exige maior tempo em contato com a escola e com a sala de aula.

Entre as atividades propostas, fizeram uso do lúdico por meio de jogos, dinâmicas e brincadeiras para ensinar os conteúdos matemáticos; houve ainda a participação em eventos científicos, com apresentação de trabalhos e; envolvimento no cotidiano da prática escolar.

Por intermédio das informações concedidas pela Coordenação Institucional do PIBID-IFCE, este se encontra como o maior programa de bolsas dentro da instituição e está em todos os cursos de formação de professores contribuindo para o fortalecimento da instituição e no combate a evasão.

No que diz respeito ao incentivo à docência, a participação do licenciando no Programa não garantirá a propalada valorização do magistério, mas, se a finalidade é contribuir para a sua valorização, capacitando-o profissionalmente, oferecendo ferramentas e estratégias que poderão vir a ser utilizados no espaço da sala de aula, neste caso, o PIBID pode ser apresentado como importante meio, formando um sujeito analítico e consciente, ressaltando a importância do papel docente na sociedade, levando-o a refletir sobre suas ações e ciente para saber lidar com as dificuldades da profissão.

Diante do exposto, destacamos a importância de se criar mecanismos legais para que o PIBID configure como política de Estado, uma vez que, desde 2014 com a crise econômica que afeta o país, tem feito com que o governo ponha em prática um plano de contingenciamento do orçamento com cortes de gastos em todos os setores afetando diretamente o PIBID com atrasos no pagamento das bolsas, não transferência de recursos destinados ao custeio e a não abertura de vagas e credenciamento de novos cursos e instituições. Medidas como estas são preocupantes e chamam atenção para que o Programa não sofra esvaziamento por reestruturações governamentais pressionadas por ajustes econômicos, pois caso contrário, poderá perder seu foco fundamental, a busca pela melhoria na formação docente e sua valorização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.219,** de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 22 abr. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 out. 2014.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão Prodocência 2009-2013.** Brasília, 2013. Disponível em: Acesso em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PROCEDENCIA.pdf> 19 jun. de 2015.

CEARÁ. Assembleia Legislativa. **Lei Complementar nº 22**, de 24 de julho de 2000. Dispõe sobre a contratação de docentes, por tempo determinado, para atender necessidade temporária de excepcional interesse público nas escolas estaduais. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Fortaleza, CE, 24 jul. 2000. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1008803/lei-complementar-22>. Acesso em: 20 maio 2015.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Claudio Cézar Torquato. **PIBID:** uma política de formação inovadora? Revista Cocar, Belém, v. 6, n. 11, p. 41-49, jan./jul. 2012.

GATTI, B. A. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO,** 16., 2012, Campinas, SP. Anais... Campinas, SP: UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0040m.p.d>. Acesso em: 14 jan. 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Institucional PIBIB** – IFCE. Fortaleza, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática.** Crateús, CE, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor pesquisador – mitos e possibilidades. **Contrapontos,** Itajaí, v. 5, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/802/654>. Acesso em: 20 abr. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Docência em Formação).

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

A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DO PNAIC - PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Cláudia Figueiredo Duarte Vieira (UFPI)
claudia.f.v@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC é um programa promovido pelo governo federal em parceria com estados e municípios, para desenvolver suas ações coordenadas por universidades públicas brasileiras, e tendo como um dos principais objetivos a alfabetização de crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, considerado no Brasil, como ciclo da alfabetização.

Para realizar este propósito o PNAIC desenvolve ações de formação continuada junto a professores, por meio de um conjunto integrado de ações envolvendo materiais e referenciais curriculares e pedagógicos e avaliação externa, gestão e monitoramento das ações para garantir a formação.

Essa formação ocorre por meio de curso presencial, com duração de dois anos com carga horária anual de 120 horas, ministrado por profissionais formados pelas universidades públicas. A formação de professores alfabetizadores é realizada pelos orientadores de estudo (professores das redes) que participaram de um curso especifico com carga horária de 200 horas anuais, tendo como referência conhecimentos referentes a alfabetização e letramento em língua portuguesa e matemática, ciência e artes.

A realização desta pesquisa sobre formação continuada no PNAIC tem importância por acreditarmos que os estudos realizados nas formações do pacto contribuem significativamente com experiências para a prática docente alfabetizadora, conforme portaria do MEC/2012, de que um dos principais desafios do PNAIC é garantir que todas as crianças das escolas públicas brasileiras sejam alfabetizadas plenamente em Língua Portuguesa e em Matemática até oito anos de idade.

A referida portaria enfatiza, ainda, que o processo de alfabetização acontece quando os professores estão preparados, comprometidos e motivados para efetivar este trabalho. E, para que tudo isso aconteça, é necessário que seja disponibilizado o acesso aos instrumentos pedagógicos e que o professor saiba utilizar, é essa

aprendizagem que se torna um dos objetivos da formação. Pois o PNAIC considera que é necessário assegurar a formação continuada do professor para que este desempenhe seu trabalho com competência e otimismo, este trabalho é considerado de grande importância para a sociedade e para o mundo, já que é este professor é quem favorece a aprendizagem e organiza determinados conhecimentos. Por isso necessitam acompanhar as transformações da sociedade, razão por que o PNAIC propõe o acompanhamento dessas transformações em suas formações.

O objetivo da pesquisa foi investigar as contribuições da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na perspectiva de explicitação dessas contribuições para formação e consolidação da prática docente alfabetizadora e como questão norteadora saber quais são os princípios teóricos e metodológicos que orientam a formação no PNAIC? Desse modo, registramos que o presente estudo caracteriza-se como pesquisa narrativa em que usa-se o método autobiográfico como orientação metodológica e tiveram-se como interlocutoras dessa pesquisa seis professoras alfabetizadoras que atuam na rede municipal de ensino e participam do PNAIC desde o ano de 2013.

PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DO PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC, orienta-se por diferentes **princípios gerais da formação continuada** que focalizam a prática da reflexividade, os saberes docentes que estão apoiados em quatro eixos de atuação (formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização), a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento e a colaboração. (BRASIL, 2012).

De acordo com o caderno de apresentação de formação do PNAIC (BRASIL, 2012), as ações do Pacto são apoiadas em quatro eixos de atuação pautados na ideia de que o processo formativo é compromisso de todos os entes envolvidos. O primeiro eixo de atuação é a **Formação continuada de professores alfabetizadores.** Para atender este eixo são oferecidos aos professores cursos presenciais com a duração de dois anos, estes cursos são ministrados pelos orientadores de estudo perfazendo um total de 200 horas por ano, são realizados pelas universidades públicas brasileiras tendo como suporte cadernos de formação elaborados por pesquisa de diferentes universidades brasileiras..

O segundo eixo refere-se aos **Materiais didáticos e pedagógicos** que compreendem os cadernos de formação para os professores que fazem parte no

curso de formação, jogos pedagógicos, livros de literatura destinada aos estudantes, obras complementares aos livros didáticos, para apoiar a alfabetização, dicionários, obras de referência, de literatura e de pesquisa, obras de apoio pedagógico para os professores, entre outros materiais que são disponibilizados para os professores e alunos.

O terceiro eixo trata das **Avaliações** externas, compreendendo processo de acompanhamento dos resultados do Pacto nas escolas participantes. Por meio dessa avaliação, poderão ser implementadas ações para redimensionamento dos processos formativos.

O quarto e último eixo das ações do pacto diz respeito a **Gestão, controle social e mobilização**. Este eixo envolve um sistema de gestão e de monitoramento, com o intuito de assegurar a implementação das etapas do Pacto. Nesse aspecto, existe um sistema de monitoramento (SisPacto), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), que possibilita acompanhamento constante das formações, a partir de avaliações dos atores envolvidos no Pacto.

A formação continuada do PNAIC tem um importante papel para o desenvolvimento do profissional docente, objetivando maiores reflexões sobre a concepção de alfabetização e letramento, principalmente no sentido de propiciar articulação entre a teoria e a prática para que as crianças desenvolvam competências leitoras e escritoras. O PNAIC tem como orientação teórica uma concepção sociocultural de alfabetização.

De acordo com o caderno de apresentação do pacto, a alfabetização deve acontecer com situações planejadas envolvendo a escrita e favorecendo concomitamente, a aprendizagem da escrita alfabética, o letramento, possibilitando que o aluno em processo alfabético, tenha acesso a textos escritos de modo que garanta sua inserção social em vários ambientes e situações de leitura e de escrita.

Entende ainda, que o processo de alfabetização acontece não só por meio da capacidade da criança ler e escrever textos, mas no entendimento do universo cultural a criança, de suas interações na aquisição de conhecimentos no mundo social. O PNAIC defende que a aprendizagem ler e escrever requer considerar as práticas culturais de leitura e escrita, observando que o estudante é “[...] capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores” (BRASIL, 2012, p. 26). Para isso, além da prática com os diferentes tipos de texto que circulam na sociedade, essa construção deve também acontecer com a integração dos diferentes componentes curriculares em Língua portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, planejados pelo professor. Com esse entendimento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, apoia-se em quatro indicadores ser considerados no desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor alfabetizador:

> O Sistema de Escrita Alfabético é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
>
> O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no inicio da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
>
> Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
>
> A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 27).

Com a explicitação dos indicadores formativos emerge o entendimento de que a alfabetização não se constitui como um mero reprodutor de métodos que tem por objetivo, apenas contribuir para a criança dominar o código linguístico. É preciso ter a concepção de que alfabetizar envolve uma prática social e que essa prática precisa acontecer levando em consideração uma alfabetização para o exercício da cidadania e para formação de leitores e escritores proficientes.

O PNAIC, conforme já mencionado, é um programa de formação de alfabetizadores que iniciou em 2013, abordando conteúdos de Língua Portuguesa, particularmente relacionados à apropriação da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização. Em 2014 a formação contemplou a Língua Portuguesa e Matemática (na perspectiva do letramento). Em 2015 a continuidade do processo formativo tem como base as áreas de Ciências e Artes, sem deixar de considerar as demandas da prática docente alfabetizadora em relação ao ensino/aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática.

Esse aspecto requer que o professor tenha uma consciência de que sua formação é algo muito mais além da conclusão da graduação, esta é realizada com conflitos e dúvidas que surgem na sala de aula, na necessidade de troca de experiências e de reflexão com os pares, com cursos de especialização e aperfeiçoamento, com estudos e planejamentos coletivos nas escolas, com estudos individuais, com a participação em eventos na área da educação. Todas essas experiências podem possibilitar o professor a superar certas dificuldades encontradas na própria prática.

De acordo com os cadernos de orientações do PNAIC, essa consciência da necessidade que tem o professor de estar procurando se aperfeiçoar sempre, a ponto de chegar ao entendimento que o ciclo da alfabetização deve ser trabalhado de forma organizada e planejada, poderá contribuir para garantir que todas as crianças

brasileiras estejam alfabetizadas no final do terceiro ano do Ensino Fundamental, conforme almeja o pacto.

O PNAIC defende que a formação continuada de professores é uma tarefa complexa e que precisa ser apoiada pelos diferentes segmentos da sociedade. Desse modo, as Instituições de Ensino Superior (IES) e Educação básica devem assumir o compromisso de proporcionar reflexões e definir estratégias que tenha como finalidade a melhoria da Educação Brasileira "[...] tendo como norte que a instituição escolar é um espaço escolar plural e, nesse sentido, a diversidade tem que ser considerada como parte da sua essência e não como algo que justifique a exclusão do aluno" (BRASIL, 2012. p.06).

Essa compreensão da escola como espaço plural e diversificado, é algo que deve ser trabalhado na organização do trabalho do professor, pois envolve características específicas que devem ser consideradas para se obter melhores resultados na educação. Um exemplo que podemos destacar são as escolas rurais que têm suas especificidades próprias e trabalham com classes multisseriadas. E importante aqui dizer, que trabalhar com turmas multisseriadas requer maior esforço e habilidade por parte do professor para atender a este universo. Com isso não queremos acreditar que as turmas seriadas são homogêneas, todas tem suas especificidades e o professor deve estar atento a elas.

É importante ressaltar, que a organização do ciclo escolar, envolve não só a formação do professor, mas implica em estratégias dos gestores de rede e das escolas visando um trabalho que favoreça a amplificação de conhecimentos, habilidades e capacidades que devem ser contempladas nas propostas curriculares, no diálogo com os professores, pais e estudantes, para verificar, por exemplo, que aprendizagens são esperadas. Acreditamos que esse envolvimento e compromisso de todos no processo de ensino-aprendizagem da criança, irá favorecer um melhor desempenho do nosso aluno.

O PNAIC considera que o professor tem um importante papel na sociedade para o desenvolvimento e compreensão do mundo. O professor é visto como um profissional que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem e "[...] organiza um determinado conhecimento e dispõe, de uma certa maneira, de propiciar boas condições de aprendizagem" (BRASIL, 2012, p. 6). É necessário que o professor esteja investindo constantemente em sua formação para poder acompanhar as transformações do conhecimento e do mundo. É, nesse sentido, que estão embasadas as propostas de formação oferecidas pelo PNAIC aos professores alfabetizadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção adotamos como forma de apresentação de dados as narrativas memorialísticas por se caracterizarem como elementos que propiciam às professoras

lembrarem de fatos sobre seus percursos formativos, possibilitando que narrassem sobre suas experiências de formação. Por considerarmos as potencialidades que o memorial traz, apresentamos as histórias das professoras alfabetizadoras sobre a constituição da sua formação continuada, situando-as no passado e no presente, para perceberem a evolução ocorrida na formação.

Por meio das narrativas memorialísticas, as participantes do estudo puderam pensar, deixando aflorar lembranças, exercitaram a reflexão sobre si e sobre sua formação. Para Nóvoa e Finger (2010), ao contar suas histórias de vida os professores se integram num movimento atual que procura repensar as questões da formação, amadurecendo a ideia de que as pessoas se formam sozinhas, exercitando a reflexão dos percursos de suas vidas. Desta forma, com as narrativas construídas a partir das lembranças das seis professoras identificamos aspectos referentes à iniciação à docência e ao percurso vivido na constituição de sua formação. As narrativas revelam, também, as experiências profissionais, os desafios presentes e vividos na profissão, as aprendizagens construídas, bem como o processo de ressignificação de formação continuada. Portanto, apresenta-se logo abaixo, relatos e análise das narrativas das professoras trazendo A reflexão a socialização como principio formativo.

A REFLEXÃO COMO PRINCÍPIO FORMATIVO

A interlocutora Orquídea está há 24 anos no magistério da rede Municipal de Ensino. Está como alfabetizadora há 5 anos. Possui uma carga horária de 40 horas semanais. Atualmente leciona no 2º e no 3º ano do Ensino Fundamental, está na faixa etária entre 46 e 55 anos. É licenciada em Normal Superior e pós-graduada em Psicopedagogia Clinica e Institucional. Quando trata do processo de reflexão nas formações do PNAIC diz que:

> Professora Orquídea
>
> [...] Há dois anos participo como professora do PNAIC (Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa), que de acordo com suas diretrizes tem como objetivo assegurar que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas ao final dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Ainda de acordo com as diretrizes do referido programa, as ações desenvolvidas nessa proposta formam um conjunto integrado de programas, materiais didáticos e referencias curriculares e pedagógicos disponibilizados pelo MEC para contribuir para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.

O relato da interlocutora reafirma e alarga os princípios formativos formalizados pelo PNAIC, quando alude que a proposta principal do pacto é assegurar a alfabetização das crianças no ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e ainda, quando percebe a importância das categorias contidas na proposta de formação do PNAIC, referentes à integração das ações do referido Pacto, articuladas aos materiais didáticos e aos referenciais curriculares e pedagógicos para auxiliar a prática pedagógica do professor no processo de alfabetização.

A professora Girassol atua como professora da rede municipal de educação há 8 anos, como professora alfabetizadora há 5 anos e como professora do PNAIC há 3 anos. Lecionando no 1º ano do Ensino Fundamental e na 3º etapa EJA, com vínculo efetivo e carga horária de 40h semanais. Está na faixa etária entre 26 e 35 anos. É formada em Licenciatura Plena em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Na mesma dimensão do pensamento da interlocutora Orquídea, a narrativa da professora Girassol revela a formação do PNAIC, enquanto uma estratégia do Ministério da Educação "[...] veio para somar e nos ajudar a desenvolver muitas habilidades em nossos alunos". A afirmação da interlocutora revela ter conhecimento que o Pacto trabalha com uma sistemática de habilidades que tem por objetivo ajudar o professor a entender de forma mais aprofundada o trabalho com as habilidades, contribuindo para avaliar individualmente o aluno na perspectiva de que tenha melhor desempenho escolar.

A professora Rosa tem 12 anos de carreira como professora efetiva. Atualmente desenvolve suas atividades no 2º ano e no 3º ano do Ensino fundamental, tem vínculo efetivo e carga horária de 40h semanais na rede municipal de educação. É formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, bacharelado em Engenharia Agronômica, pós-graduação em Docência do Ensino Superior e pós-graduação em Psicopedagogia. Está na faixa etária entre 36 a 45 anos.

A narrativa da professora Rosa, ao retratar a reflexibilidade praticada nos encontros de formação, nos faz entender que a formação oferecida pelo PNAIC no seu município tem sido bastante proveitosa quando externa a seguinte afirmação:

> Professora Rosa
>
> [...] Cada momento de formação continuada nos proporciona um saber a mais, pois várias pessoas externalizam suas experiências, pontos positivos e negativos, angústias, superação, sucesso.

Acerca das revelações da interlocutora, percebemos que a formação do PNAIC favoreceu seu processo de reflexão e de socialização no trabalho docente na prática alfabetizadora. Em relação às potencialidades da formação continuada, Pacheco e Flores (1999, p. 152) entendem que essa formação "[...] é um processo

reflexivo, baseado na procura de uma atitude investigativa de compreensão da prática que possibilite a resolução dos problemas e a escolha de vias alternativas". Esse entendimento sobre a reflexão em torno da formação se evidencia no relato da professora ao afirmar que os encontros de formação oferecidos pelo PNAIC propiciaram a aquisição de vários saberes, que foram externalizados pelo grupo. Nesse sentido, a professora Rosa coloca em realce que as experiências profissionais, os aspectos positivos e negativos da prática pedagógica, as angústias do trabalho, as superações e os sucessos adquiridos foram objeto de análise durante a formação.

A professora Violeta tem 27 anos de carreira e 27 anos que atua como professora alfabetizadora. É licenciada em Letras Português e pós-graduada em Psicopedagogia Clinica e Institucional. Atualmente desenvolve suas atividades na rede municipal de ensino, tem carga horária de 40 horas semanais no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. Está na faixa etária entre 46 e 55 anos.

Na narrativa da professora Violeta constatamos o reconhecimento da formação continuada como espaço para a troca de ideias entre os pares, que foi de grande importância para sua formação docente. Afirma que o material didático oferecido pelo Pacto é relevante para a prática, enfatizando que os encontros de formação propiciaram reflexões que contribuem para reforçar a prática docente alfabetizadora, conforme registra:

> Professora Violeta
>
> [...] Como participante das formações do PNAIC, afirmo que a troca de ideias entre professores e orientadores é muito importante, além do mais o material didático do curso nos dá suporte adequado. O curso nos faz refletir sobre nossa prática docente.

Constatamos que a interlocutora denomina os encontros de formações do PNAIC como experiências significativas e encorajadoras, ao expressar que nas formações "[...] somos alimentados de novas ideias que despertam em nós uma vontade enorme de aplicar tudo o que aprendemos [...]". Em sua narrativa emerge a compreensão de que a formação continuada de professores pode ser o momento de ajudá-los a romper com a cultura individualista, substituindo-a pelo diálogo coletivo, o debate e colaboração que leva os professores a traçarem metodologias de trabalho e um clima afetivo de colaboração (IMBERNÓN, 2010).

Os aspectos analisados na fala da professora Violeta comprovam que as formações do PNAIC trazem contribuições para a prática docente e oportunizam reflexões para melhoria da ação pedagógica, nas suas práticas de alfabetização.

A professora Jasmim tem 16 anos de magistério e o mesmo tempo como alfabetizadora. É professora efetiva do município e, atualmente, exerce sua função como professora alfabetizadora no 3º ano do ensino fundamental. Tem uma carga

horária de 40h semanais, é licenciada em Normal Superior e pós-graduada em Psicopedagogia Clinica e Institucional. Está na faixa etária entre 36 a 45 anos.

Assim como a professora Violeta, a professora Jasmim, ao narrar sobre os princípios teórico-metodológicos da formação do PNAIC, assegura que as formações do PNAIC são de grande importância e contribuem para a troca de ideias entre os professores e orientadores. Relata que o material didático usado nas formações dá suporte adequado à prática e contribui para a reflexão sobre a ação docente, aflorando o desejo de aplicar os novos conhecimentos na prática, trazendo reflexões sobre a prática diária que, segundo a interlocutora, está enraizada na profissão e que pode, às vezes, não trazer aprendizagem aos alunos. A esse respeito, a professora Jasmim comenta sobre a formação continuada:

> Professora Jasmim
>
> [...] Refletimos também sobre a prática diária tão enraizada em nosso percurso profissional, mas que muitas vezes não produz aprendizagem em nossos alunos, tudo isso nos dá uma oportunidade de refletir e perceber a necessidade de mudar a nossa situação por mais difícil que seja.

Analisando a narrativa da professora Jasmim constatamos que as aprendizagens construídas durante a formação, na sua compreensão, contribuem para reflexões e para a percepção da necessidade de mudança da sua prática. Reconhece que os encontros de formação proporcionaram momentos de socialização de suas experiências sobre as práticas, a partir de reflexões sobre o sucesso alcançado no decorrer da carreira profissional.

Sobre a trajetória da formação e os conhecimentos adquiridos, destaca que contribuem significativamente para a ação docente, como ressalta, “[...] aprendi muito com o PNAIC. Observei que o Pacto possui quatro eixos de atuação [...]”. Os eixos retratados pela professora têm como um dos objetivos formar professores com visão crítica, propondo soluções criativas que podem minimizar os problemas enfrentados pelas crianças.

A professora Margarida tem 16 anos de magistério na rede municipal de educação, atualmente exerce sua função na rede Municipal de ensino e atua no 2º e 3º ano do ensino fundamental. Como professora alfabetizadora possui 16 anos de experiência, é pós-graduada em Educação Infantil, está na faixa etária entre 36 a 45 anos.

Para a professora Margarida, “[...] o PNAIC tem uma metodologia inovadora e coloca o aluno como sujeito de direito à aprendizagem. Assim, reforça que a formação nos proporcionou momentos agradáveis de estudo e descobertas e aprimoramento das nossas práticas”. A opinião da professora sobre o PNAIC revela que o pacto traz metodologias de ensino que classifica como inovadora, para perceber o aluno como um ser que tem direito à aprendizagem, e ainda faz menção aos encontros de formação

como momentos gratificantes e de descobertas que contribuem com a prática docente do professor-alfabetizador.

As professoras Orquídea, Girassol, Rosa, Violeta, Margarida e Jasmim, apontam em seus relatos, que a formação do PNAIC tem sido de grande relevância, proporcionando a apropriação de vários saberes, que propiciam a reflexão sobre a ação docente, sobre aspectos positivos e negativos da prática, sobre angústias, superações e momentos vitoriosos de suas práticas. Admitem que nos encontros de formação há espaço para a troca de experiência entre os pares. Segundo a opinião das professoras, a troca de experiência é bastante significativa por promover reflexões e socializações da prática do grupo, o que, em suas percepções, foram momentos representativos para suas formações. Para as interlocutoras Violeta e Jasmim, o material didático utilizado nas formações é de grande importância por dar suporte adequado para suas práticas em sala de aula.

Percebe-se, portanto, uma sintonia entre o pensamento das interlocutoras, quando reconhecem que a reflexão e a socialização são princípios que contribuíram significativamente nos encontros de formação, pelo fato de terem proporcionado debates que ajudaram as professoras a refletirem sobre suas práticas.

A SOCIALIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO FORMATIVO

Quando as interlocutoras narram sobre o processo de socialização que aconteceu nas formações oferecidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC, percebe-se que concebem esses momentos como importantes para refletirem sobre suas ações no decorrer da prática docente diária. Essa afirmação é comprovada quando a professora Rosa relata que nos momentos de formação “[...] várias pessoas externalizam suas experiências, pontos positivos e negativos, angústias, superação, sucesso”. O que vai ao encontro do pensamento de Violeta ao mencionar que nos encontros a troca de ideias entre professores e orientadores é muito importante, essa mesma afirmação foi feita por Jasmim ao dizer que “[...] a troca de ideias é importante” e que “[...] somos alimentados de novas ideias e isso desperta uma vontade enorme de aplicar tudo que aprendemos”.

Os fragmentos dos relatos das professoras sobre a socialização que ocorreu nos encontros de formação continuada do PNAIC expressam satisfação e entendimento acerca da importância da comunicação sobre a prática docente diária. A esse respeito, Imbernón (2010) ressalva que a troca de experiências escolares e de vida, bem como a reflexão entre indivíduos iguais, podem possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educacional e ainda, provocar uma análise da realidade educacional e social do contexto que estão inseridos, contribuindo para compreensão, interpretação e intervenção sobre a mesma, o que pode transformar sua prática educativa no contexto alfabetizador.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Entendo, de acordo com a análise das narrativas das interlocutoras, que as formações oferecidas pelo PNAIC proporcionaram reflexões construtivas que ocorreram através dos diálogos nos encontros de formação. Ao rememorarem o percurso profissional vivido nos encontros de formação, as professoras falaram sobre suas experiências profissionais, mencionando os aspectos satisfatórios e não satisfatórios, das angústias, das superações, que viveram e vivem na sua prática docente. As professoras valorizam os momentos de troca de ideias entre os pares, reconhecendo que esse diálogo é valioso para construção da sua prática alfabetizadora, apontam que essas experiências são como alimentos que trazem novas aprendizagens e que as convidam para ter um novo olhar, uma nova forma de pensar e a ter novas atitudes no interior de sua prática alfabetizadora. As interlocutoras também fazem referência ao material didático utilizado nas formações, apontam que é bem elaborado e contribui adequadamente para apoiar seu trabalho e aplicar os novos conhecimentos adquiridos.

Assim, constata-se também no estudo, que as professoras produzem nas formações, reflexões e saberes que as convidam à mudança de práticas que já não são mais condizentes com a realidade em que atuam, que precisam vivenciar, mas que ainda estão enraizadas no dia-a-dia profissional e que atrapalham o processo de aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, as professoras consideram que as formações do PNAIC contribuem satisfatoriamente para exercitarem a reflexão crítica e para a socialização de aspectos importantes do seu cotidiano, que de certa forma contribuem para o exercício mais consciente de suas práticas, para mais conscientemente possam encarar suas dificuldades no sentido de procurar resolvê-las, pelos estudos, pelo compartilhamento de suas angústias e satisfações, contribuindo para que, colegiadamente, percebam que não estão sozinhas, sentindo-se apoiadas e mais seguras para demandar os impasses da profissão com mais coragem, otimismo e dedicação. Essa atitude mostra que o desenvolvimento de uma postura reflexiva é adquirida, possibilitando conhecer a si próprio e a sua prática, prevalecendo a estratégia de se autoavaliar, o que contribui para a reelaboração dos saberes e das suas práticas para o fortalecimento de sua formação.

Assim, comporta reafirmar, pelas constatações do estudo, que a capacidade de reflexão exige uma constante atenção sobre o trabalho que desenvolvemos na docência, o que pode favorecer um ensino de qualidade para nossos alunos. Mas é válido dizer que nem todas as interlocutoras perceberam esses momentos de reflexão que aconteceram nas formações que o PNAIC ofereceu. No entanto, entendemos que a prática reflexiva é uma aliada no processo de mudança e acontece permanentemente, o que pode nos trazer aprendizagens que favorece a autonomia profissional e o aprimoramento da ação docente, são aspectos que confirmam a compreensão de nosso objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 72 p,2012.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização:** concepções e princípios. Brasília: DF, 2012 b.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no ciclo de alfabetização:** consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: DF, 2012 c.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: DF, 2012 d.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A.; FINGER. M. **O método autobiográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Celta, 1999.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: NA TRILHA DE SENTIDOS QUE RESSOEM EM OUTRAS FORMAÇÕES

Tarcyla Coelho de Souza Marinho (UFBA)
tatauesb@hotmail.com

Introdução

As reflexões que serão aqui apresentadas se debruçam sobre a formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, doravante PNAIC. Entretanto, não se trata de investigar qualquer situação ou discorrer sobre a formação continuada no PNAIC em todo o território nacional, mas de analisar uma situação bem delimitada e inscrita no âmbito do trabalho das alfabetizadoras da rede de ensino público municipal de Santa Cruz Cabrália (BA). É importante esclarecer, desde já, que, falando em alfabetizadora, refiro-me a professora alfabetizadora. Esclarecemos ainda, que a opção pelo uso do termo no feminino se deve ao fato de ser esse o gênero predominante nessa área de atuação.

O problema da baixa qualidade da educação básica no país, principalmente no que se refere às habilidades de leitura e escrita, é questão recorrente no contexto educacional com grande destaque nacional e internacional divulgado através de avaliações em larga escala. Os dados, ainda que imperfeitos, revelam que apesar de estarmos no século XXI, já termos vivido grandes transformações, avançado em muitos setores, termos uma economia que desponta no cenário internacional, ainda não conseguimos superar o problema da alfabetização de crianças em idade escolar, fato que nos traz preocupações.

Frente a esse cenário dramático, a sociedade atônita pressiona os governos a darem respostas urgentes para essa questão, considerando as implicações sociais que a manutenção dessa situação pode causar ao desenvolvimento do país. Desse modo, vemos o direito à educação ser reduzido ao direito a aprender a ler e escrever, o que torna o direito a alfabetização a todas as crianças um dos maiores desafios a ser enfrentado na atualidade.Como estratégia para garantir aos alunos esse direito, que agora tem uma idade certa, até os 8 anos de idade, os governos têm lançado mão de políticas públicas de alfabetização, via formação continuada.

Na luta política por mudanças nesse cenário, algumas tentativas já foram realizadas, a exemplo do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA) e Pró-Letramento que, apesar de serem reconhecidos entre as professoras como importantes iniciativas de formação continuada, não promoveram

os efeitos desejados, dentre outras coisas em razão de um contexto escolar que se mantém inalterado.

Diante da perpetuação do problema e do reconhecimento da alfabetização como um direito da criança, o Ministério da Educação (MEC) implantou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em todo o território nacional, convocando a sociedade para assumir junto o compromisso Todos pela Educação[25], Programa que se apresentou como uma proposta capaz de alterar esse cenário preocupante, apostando suas fichas na formação continuada docente.

O PNAIC, inspirado no Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), inicialmente desenvolvido no Estado do Ceará, no município de Sobral, é um compromisso firmado entre Governo Federal, estados, municípios e entidades, previsto na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui e estabelece suas diretrizes gerais e tem por objetivos:

> I – Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
>
> II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
>
> III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
>
> IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
>
> V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012b).

Devido aos poucos efeitos produzidos pelos Programas já realizados e crendo na urgência e nas potencialidades de um aparente novo contexto político-educacional que favoreça a qualidade do ensino para que possamos caminhar com atitudes coerentes de formação continuada decente para superar essa difícil batalha, este estudo intitulado: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: na trilha de sentidos que ressoem em outras formações foi construído e teve como questão norteadora: Que sentidos alfabetizadoras do município de Santa Cruz Cabrália (BA) podem ter atribuído à formação continuada que lhes foi oferecida e realizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no ano de 2013, considerando formações futuras?

---

25 Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que tem como intuito contribuir para que até 2022 o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Tem como objetivo ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos. Objetivo posteriormente traduzido em 5 Metas. Maiores informações disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>.

Enfim, diante do problema esboçado, o objetivo geral do estudo é contribuir com a discussão sobre formação continuada de professores no município de Santa Cruz Cabrália (BA), tomando por base os sentidos atribuídos por docentes desse município à formação continuada promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2103, considerando formações futuras. Para sua consecução, a pesquisa desdobra-se em objetivos específicos, a saber: discutir a proposta institucional do PNAIC, com relação à formação continuada de alfabetizadoras; identificar os sentidos atribuídos por alfabetizadoras à formação realizada pelo PNAIC, considerando da proposta: a valorização do saber docente construído na prática pedagógica, necessidades reais do cotidiano escolar; descrever as possíveis contribuições da formação continuada, visando às formações futuras.

Diante disso, o desejo que tive na realização da pesquisa,foi estudar o programa de formação continuada no PNAIC, através da perspectiva das alfabetizadoras, ouvir o que dizem sobre a formação continuada no PNAIC, com o intuito de sentir a realidade pela sua perspectiva e não sobre a sua perspectiva, por acreditar que a formação continuada só tem sentido, se partir do sujeito em formação.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: HORIZONTES POSSÍVEIS

Aliada à importância da função social do professor para elevação da qualidade do ensino e, consequentemente, das transformações sociais, está a positivação da formação continuada como aspecto imprescindível ao bom trabalho pedagógico, ao trabalho que atenda às exigências postas pela sociedade na direção da qualidade do ensino e sucesso das reformas educativas em face dos avanços científicos que colocam novas questões à educação escolar. Assim, a formação continuada aparece como importante estratégia para solucionar os problemas educacionais, apoiado pela consciência ingênua que, muitas vezes, nos impede de refletir sobre a lógica massacrante que tem colocado o professor como incompetente e ajudado a validar esse discurso sem considerar o contexto social em que estão inseridos e as condições de oferta da educação, sendo tema de estudo recorrente em pesquisas acadêmicas e debates públicos.

Em meio a essas discussões, o Governo Federal, como ação estratégica, para alcançar a qualidade do ensino, tem juntado esforços em direção à oferta de programas de formação continuada, aqui entendida como formação de professores já em exercício de suas atividades, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades, presenciais ou a distância, (BRASIL, 2002), amparada por dispositivos legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assegurando-lhes em seu Art. 67, inciso II aperfeiçoamento profissional contínuo, com direito à licença com remuneração(BRASIL, 1996).

Mais recentemente, o Decreto nº 6.755/09 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o objetivo de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada (BRASIL, 2009). Esta última entendida no Art. 2º, parágrafo XI como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, documento que favorece e fortalece a elevação da oferta de formação continuada no setor público que passa a ser entendida como um direito dos professores.

Assim, passamos a ter cada vez mais vivências com formação continuada em todo o país, com grande preocupação em responder aos indicadores de qualidade da aprendizagem dos alunos, constituindo o ensino como espaço para que se ensine melhor, a partir de conteúdos e métodos pré-selecionados, provocando, de certo modo, um esvaziamento no processo formativo no qual os diferentes conhecimentos dos docentes e suas experiências têm tido pouco ou nenhum espaço, distanciando-se do que propõe o Decreto acima mencionado.

Nesse cenário ávido por resultados que se traduzem em números, algumas críticas tem sido feitas às formações continuada realizadas até então em que percebemos poucas mudanças, interpretado por muitos como um contrassenso, diante da expressiva oferta, pois percebe-se que a quantidade de curso realizados não diz da qualidade de seus efeitos, aspecto que tem posto a formação continuada em questão.

Com isso, podemos dizer que a contribuição de iniciativas de formação continuada desenvolvidas até aqui tem sido, muitas vezes, insuficiente para alterar a fragilidade do sistema educacional. Em certas circunstâncias, servindo para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente, com excessiva sobrecarga de trabalho, sendo vista por alguns como "[...] uma evidente e oportunista prática de deformação [...]" (MACEDO, 2010, p. 30) em que não há lugar para falar de si, de suas experiências, sua história, não havendo tempo para o sujeito, para a escuta, uma evidente tentativa de silenciamento de suas aprendizagens, o silêncio que oprime, que impede um dizer por meio da censura (ORLANDI, 1993) como forma de sobrepor o conhecimento acadêmico, eleito como formativo ao construído na prática pelos docentes em pleno exercício de suas atividades. Desse modo, as experiências dos sujeitos, apesar de ecoarem, não promovem avanços na medida em que não são refletidos criticamente. Cabe destacar que

> [...] talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e

> fundamentada em um educador ideal que não existe [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Nesse sentido, acredita-se que o caminho para promover mudanças em sala de aula passa apenas pela mudança do professor, pautado na falta de habilidades profissionais, decorrentes das lacunas produzidas pela formação inicial. Isso pressupõe que os professores nada têm a dizer sobre seu processo formativo, em termos do que seja necessário para seu desenvolvimento. Se é habilidade que lhes falta, não há necessidade para consultá-los (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011). Dessa forma, deve limitar-se a uma condição passiva de aprendizagem, próxima da educação bancária tão criticada por Paulo Freire (1997).

Assim, não é difícil perceber que a formulação das propostas de formação continuada, muitas vezes, têm se dado de maneira impositiva, autoritária, o que faz dela um produto que deve ser consumido pelos sujeitos na condição de objetos, sem se importarem com os sentidos que atribuem ao processo e que, portanto não responde às reais expectativas dos docentes.

> É preciso dizer, que essa concepção de formação continuada atende ao mercado de formação (NÓVOA, 1999, 2009) que se faz sentir na multiplicação de cursos oferecidos que se constituem em negócios economicamente rentáveis, contrapondo-se ao movimento de formação continuada, enquanto direito humano que requer uma ação formativa democrática, com tempo para pensar, sentir e refletir sobre o que lhe acontece, pautado antes de tudo no desejo pessoal e não como uma obrigação profissional, comprometendo seus possíveis benefícios, e, por isso, precisa ser rejeitado.

Frente à constatação da incompatibilidade das propostas de formação continuada até então realizadas, é preciso superá-la com propostas como aprendizado da docência, menos violenta, em negação a propostas voltadas ao ensino, à correção do erro, pois se formar continuamente é requisito essencial à atividade do professor e implica no exercício constante de aprender e desaprender.

Os professores necessitam de propostas formativas mais “líquidas” e menos centralizadas, em íntima relação com situações reais das instituições de ensino a partir de movimentos de aprendizagem que favoreçam a socialização de experiências entre os agentes envolvidos que promovam oportunidade de desenvolvimento pessoal atrelado ao desenvolvimento profissional, uma abordagem formativa que valorize o seu caráter contextual, organizacional direcionado para a mudança, lembra García (2013).

Dessa forma, pensar novas estratégias de formação continuada, nova forma de realizá-la e uma nova cultura formativa se constituem em uma notável tarefa para potencializar esse importante espaço de aprendizagem e romper com o caráter técnico, prescritivo, voltado para o ensino, ainda presente, nos ajudando a construir propostas formativas que impeçam a manutenção desse círculo vicioso e reconheça o sujeito como autores de seus processos formativos capazes de construir conhecimentos que respondam a situações específicas vividas pelos docentes em suas unidades de ensino.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PRINCÍPIOS GERAIS

Por entender ser a alfabetizadora agente multiplicadora de fundamental importância para alcançar o principal objetivo proposto pelo PNAIC, alfabetizar todas as crianças até os 8 anos, a formação continuada se constitui como eixo principal das ações a serem desenvolvidas pelo Programa, em consonância com a concepção de formação ao longo da vida, ao considerar que “esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2012a, p. 8).

Assim, as alfabetizadoras, aquelas que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e educação do campo, participam da formação continuada presencial, nos seus respectivos municípios, sob a responsabilidade dos orientadores de estudo, com duração de dois anos, totalizando uma carga horária de 120 horas por ano. Concordando com encontros presenciais (80 horas), seminário final (08 horas) e atividade extrassala (32 horas), formando quatro turmas distintas, representando cada ano do ciclo de alfabetização e educação do campo, composta de, no mínimo, dez alfabetizadoras e, no máximo, trinta e quatro, tendo como um de seus objetivos criar um ambiente alfabetizador que favoreça a aprendizagem dos alunos.

Os orientadores de estudo são professores efetivos da rede municipal de ensino, indicados pela Secretaria Municipal de Educação, que também participam de cursos presenciais com duração de 200 horas anuais. Cada turma acompanhada pode ter o mínimo de dez professores e máximo de trinta e quatro, sob responsabilidade do professor formador, este vinculado a uma universidade pública, que certificará a formação, responsáveis pela formação dos orientadores de estudo. Como se observa, há uma rede de formação continuada com vistas a instituir essa proposta nas Unidades de Ensino.

Aos profissionais da educação envolvidos nas ações de formação no PNAIC é concedida uma bolsa de estudos, expresso na Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo a ser pago como incentivo à sua formação, ficando

estipulado o valor de R$ 200,00 (duzentos reais) para as alfabetizadoras e R$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para os orientadores de estudo e coordenadores municipais, dentre outros, através da Portaria de nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define as categorias e parâmetros para a concessão das bolsas como compromisso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2012c, 2013). A criação do incentivo para a alfabetizadora participar, ainda que lhe seja concedido o menor valor, é visto como um avanço importante, considerando que no programa anterior, Pró-Letramento, nesse critério, o da remuneração, eles não foram contemplados.

Os princípios gerais que orientam a formação continuada no PNAIC reconhecem se tratar da formação de um grupo de estudantes composto por profissionais e que, portanto desempenham ambos os papéis, sendo o de profissional preponderante. Esse entendimento nos leva a pensar sobre a necessidade de considerar os conhecimentos que as alfabetizadoras trazem consigo, construídos diariamente em sua prática pedagógica como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, ou ressignificação dos já existentes. Para isso é importante sobretudo pensar como trazer para o campo de análise, uma discussão que fale de ações de resistência, dos enfrentamentos que são necessários para que uma determinada ação se dê, pensar com o coletivo de alfabetizadoras como enfrentar questões que estão em nós, no campo social e que nos atravessam tendo em vista a realização de uma ação docente que de alguma forma crie algum efeito no contexto educacional.

Assim, o PNAIC pretende formar professores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização, no entanto, se esquece de aliar às questões pedagógicas aspectos de ordem infraestrutural da formação, como também questões que atravessam o trabalho dos docentes, criando barreiras a promoção de efeitos positivos e mais consistentes em sala de aula.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para corresponder e alcançar a dimensão da pergunta apresentada, visei explorar os limites de uma realidade específica, a partir de uma abordagem qualitativa, "[...] partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais [...]" (FLICK, 2009, p. 37), a partir de um olhar sensível sob a experiência vivida pelas alfabetizadoras em processo formativo.

De modo objetivo, o enfoque teórico-metodológico e o objeto de estudo da pesquisa inclinam a tomar uma realidade educacional específica para análise, o município de Santa Cruz Cabrália (BA). Desse modo, a ida ao campo compreende um estudo de caso, entendida por Triviños como "[...] uma categoria de pesquisa cujo

objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente [...]" (2013, p. 133). A opção por esse caminho se deu na tentativa de trazer à tona informações que compõem a realidade, utilizando da análise de documentos e entrevista semiestruturada inspirada na Análise de Discurso de linha francesa.

Com o intuito de zelar pela representatividade do caso, foram selecionadas três escolas, duas da zona urbana, dentre elas uma escola indígena, e uma escola da zona rural. Para chegar a elas, considerei como critério para escolha das escolas, atendimento a todas as turmas que compõem o ciclo básico de alfabetização e a permanência das alfabetizadoras que participaram da formação no PNAIC no ano de 2013 no quadro de docentes da escola.Os sujeitos da pesquisa foram 10 alfabetizadoras representantes de cada ano correspondente ao ciclo básico de alfabetização e educação do campo.

A expectativa com o estudo, a partir da investigação dos sentidos atribuídos pelas alfabetizadoras à formação continuada no PNAIC, é abrir espaço para que o campo se autorize a falar de si, e partir dela na perspectiva do debate político educacional, já que é o repertório autêntico de quem está no campo a respeito do campo, colaborando com uma proposta de formação continuada que parta do sujeito e das suas reais necessidades e entenda a sua experiência como elemento formativo, de modo que elas possam contribuir com a formação de sujeitos autônomos, ainda que assujeitados, porém não alienados, capazes de decidir e atuar sobre o seu fazer.

O QUE DIZEM AS ALFABETIZADORAS

Com a pesquisa que desenvolvi, trouxe para o foco do olhar a formação continuada no PNAIC, por meio da análise das diferentes vozes que se pronunciaram em relação à sua proposta formativa.

Por meio da leitura e análise dos documentos, dentre os objetivos estabelecidos pelo PNAIC, encontramos, em ordem de apresentação, a melhoria do IDEB como o terceiro objetivo a ser alcançado, seguido do aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores, o que nos permitiu perceber a utilização da formação continuada como estratégia central no PNAIC para elevar a qualidade da educação básica atrelado a um forte esquema de avaliação, o que acarretou em esvaziamento do processo formativo que veio acompanhado da falta de condições reais para a promoção de melhores efeitos em sala de aula, condições, aliás, esquecidas nos documentos oficiais.

O princípio de avaliar para descrever, explicar e classificar impede a compreensão dos resultados, e individualiza o problema não se constituindo dessa forma, em uma situação que se deseja compartilhar, em um mecanismo de troca, de solidariedade, de parceria, mas sim, em um dispositivo de controle que aponta o fracasso daqueles que produzem fracasso, o que contribui para que as alfabetizadoras sejam responsabilizadas

pela produção do fracasso dos alunos divulgado pelas avaliações em larga escala que nesses moldes, intentam monitorar a performance docente por meio da relação com o conhecimento que desenha o perfil das profissionais, exercendo controle sobre as ações desenvolvidas.

A tentativa de melhorar a qualidade do ensino, qualidade que se faz a partir do envolvimento de diferentes pessoas, do anúncio de diferentes vozes que articulam diferentes pontos de vista, contextualizada, processual e, portanto não definida a priori, se utilizando apenas da formação continuada como estratégia central, com uma visão parcial focada apenas na figura da alfabetizadora, de maneira isolada, desconectada do contexto no qual se inserem, não promove a problematização dos demais fatores que contribuem para a produção da qualidade da educação, colaborando dentre outras coisas, para a alienação do trabalho docente, diminuindo a possibilidade de alcance do processo formativo.

Assim, percebemos um sistema preocupado em quantificar, em controlar o que se aprende, alinhado a uma proposta formativa de seres humanos, voltada para atender a um padrão econômico que padroniza para reproduzir o que já existe como forma de direcionar ações, contrário a um processo formativo como desenvolvimento humano, pleno, integral, como desejo pessoal. Se desejarmos a formação continuada de profissionais críticos às atividades propostas, essas precisam colaborar para que as contradições sejam entendidas como potência, para que haja lugar para a diferença de vivências e experiências, para que os encontros formativos proponham o aprender com o outro em um espaço em que seja permitido a todos os envolvidos ensinar e aprender a partir das experiências vividas.

A escuta às alfabetizadoras, através das entrevistas, aponta que a maneira como a formação continuada no PNAIC foi concebida e implementada pelo MEC, no município de Santa Cruz Cabrália (BA), demonstra profundo distanciamento entre a realidade vivida pelas alfabetizadoras, em suas unidades de ensino, e o proposto pelo Programa, já que desconsidera as precárias condições de trabalho das docentes, seus conhecimentos, as diferenças entre as escolas, atrelado a resquícios de uma proposta formativa prescritiva, pautada em teorias pré-definidas, com soluções genéricas para situações singulares que anulam as práticas culturais presentes em cada unidade de ensino, reforçando a forma autoritária de pensar e fazer formação, de dirigir-se ao outro, baseada em uma escola e em alfabetizadoras ideais.

Tendo em vista o caráter impositivo da implementação da formação continuada no PNAIC, que, pelo exposto, desconsiderou a participação das alfabetizadoras a quem se dirigia, compreendemos em parte, a reação de insatisfação presente na fala de muitas delas em relação ao seu desenvolvimento, como também percebemos uma atitude que reforça a ideia do professor como incompetente, como ser acrítico, alguém que apenas cumpre e executa tarefas produzidas por outros, fortalecendo o movimento

de desvalorização da figura docente. Ao longo das análises fomos percebendo que as alfabetizadoras não existem como pessoas, como sujeitos históricos situados, e continuam sendo vistas como executoras de tarefas, o que representa a inversão: o sujeito é visto como objeto, que, a partir de decisões produzidas por especialistas, são, posteriormente, comunicadas para que se convençam da propriedade dessas decisões para colocá-las em prática.

É preciso dizer, no entanto, que a formação continuada no PNAIC agregou valor positivo à formação das alfabetizadoras no que concerne à atualização, aprimoramento de conceitos referentes ao campo alfabetizador, ainda que de forma parcial, uma vez que as mesmas permanecem sem respostas para situações concretas vividas diariamente em suas salas de aula, junto aos seus alunos. O que se observou, como resultante das informações produzidas, é que o aprimoramento conceitual no campo da alfabetização aconteceu a partir das oportunidades interativas oferecidas entre os estudos teóricos e a troca de experiência entre os pares, sendo a prática das alfabetizadoras, em alguns momentos, ressignificada, como demonstração de que houve aprendizado sobre o processo de alfabetização.

No entanto, é importante considerar que, como consequência de uma proposta teórica prescritiva, não se efetiva a mudança significativa esperada em sua prática, mas, sim, tímidas alterações conceituais que, dissociadas da prática, não empoderam as alfabetizadoras a realizá-las com segurança em suas salas de aula, em alguns casos, gerando descrédito diante da teoria apresentada, na medida em que, desarticulada dos problemas reais vividos no dia a dia da escola, não conseguem responder aos seus questionamentos, aos dilemas vividos em seu contexto escolar. Nesse sentido, entendemos que os estudos realizados em processos formativos devem estar cada vez mais próximos das práticas desenvolvidas no interior das escolas, atentos ao que as alfabetizadoras demandam e ao que a escola produz, com vistas à superação da perspectiva cientificista que dissocia teoria e prática, em direção à problematização dos dilemas que emergem das vivências em sala de aula, na qual a voz das alfabetizadoras se faça ouvir.

Tendo as alfabetizadoras, sido excluídas do processo decisório para a sua implementação, não foram valorizadas como participantes ativas no processo formativo como detentoras de conhecimentos produzidos, sobretudo na prática, sendo esta uma incoerência da proposta, que, ao se dirigir não apenas a uma estudante, mas sobretudo, a uma profissional, muita delas com longos anos de atuação docente, não incluiu suas experiências como precioso objeto de análise coletiva por não reconhecê-los como conhecimentos válidos, e os desperdiça. Se o discurso oficial contido nos documentos registra a importância de desenvolvimento contínuo das alfabetizadoras para promoção da melhoria da qualidade do ensino, tal preparo foi sacrificado na

medida em que o processo formativo se deu em uma única via, de cima para baixo, cabendo apenas às alfabetizadoras aprender do outro, fica a pergunta: por que insistimos em realizar propostas formativas para o outro, ao invés de fazer formação com o outro, ampliando o debate?

Entendemos que a conversa, o diálogo possibilitam aos sujeitos envolvidos no processo formativo transitar por diversos lugares, pois desloca, provoca um olhar relativo tomado a partir de um lugar que não é o meu nem o do outro, o que permite a compreensão histórica e política que descola das evidências produzidas de forma superficial, parcial que não se dispôs a olhar criticamente o problema na sua essência, tendo em vista sua superação.

Desse modo, se não é esse um princípio importante da formação continuada para o grupo institucional, o é para as alfabetizadoras. Resultado: outros sentidos não se produzem, causando mal-estar, insatisfação e, principalmente, desvio do objeto precípuo. Na crise gesta-se o novo. O saber da experiência surge como força propulsora de aprendizagens, que aponta para a inversão da lógica na relação do professor com o conhecimento, do executor de tarefas produzidas por outros para o que produz conhecimento. Esta inversão é sugerida pelo entendimento do saber da experiência como elemento formativo, pela defesa de se tomar o trabalho docente para análise, pela materialização de aprendizagens que indicam ser construídas na relação com seus pares, no mesmo chão social. Tudo isso nos inspira a irmos cada vez mais a uma busca desses saberes que desperdiçamos.

Pode-se dizer ainda que no bojo da proposta, um dos seus objetivos, qual seja, reduzir a distorção idade-série, via orientação para organização dos municípios em ciclo de alfabetização, na perspectiva das alfabetizadoras, se constituiu uma atitude com o intuito de velar o problema da alfabetização, contribuindo para a sua manutenção nos anos seguintes, o que seria feito à custa da queda da qualidade do ensino. Ainda para elas, a tentativa de reduzir a distorção idade-série traduz-se em progressão automática o que significa a diluição do problema, ao longo da vida escolar dos alunos. O tom impositivo que traz essa orientação vem acompanhado da preocupação das alfabetizadoras com o futuro escolar dos alunos, aliado ao sentimento de humilhação frente à negação do exercício da sua autonomia e a exclusão vivida nos processos decisórios que diz respeito ao trabalho desenvolvido por elas no interior da escola.

Dessa forma, percebemos que a luta das alfabetizadoras por um trabalho que se pretenda emancipado gira em uma roda viva entre o desejo de ter voz ativa, de tomar decisões, de no seu destino mandar, menção a música Roda Vida de Chico Buarque, e os frequentes movimentos que intentam impedir que exerçam com autonomia, ainda que cerceada, sua atividade, o que contribui para um profundo mal-estar docente, daí sua oposição à proposta de ciclos de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São inúmeros os fatores que exercem influência na produção de poucos efeitos da formação continuada na prática das docentes, mas a exclusão de sua participação como sujeitos produtores de conhecimentos, incapazes de contribuir com mudanças no cenário alfabetizador que descarta as experiências, certamente ocupa lugar de destaque. O modo como foi pensado a proposta formativa no PAIC não mobiliza os sujeitos a promover mudanças efetivas em sua prática, o que nos leva a afirmar que pouco adianta implementar nenhuma proposta formativa que vise à melhoria do ensino e ao desenvolvimento docente, se tal proposta não vier revestida do seu envolvimento ativo, se não for imbuída do princípio democrático, se não reconhecer a possibilidade de aprender com o outro, de reconhecê-lo como sujeito histórico situado e, portanto, produtor de conhecimentos, se não for pensada a partir do olhar de quem vive por dentro a profissão.

A insatisfação e descontentamento das alfabetizadoras em relação à formação continuada no PNAIC diz respeito, sobretudo, ao modo desrespeitoso como se deu a sua implementação, em claro desgosto à forma como as coisas são realizadas, como são tratadas e percebidas, como recipiente vazio a ser preenchido por um conhecimento com fim instrumentalista. Assim, há que se considerar que tivesse a formação continuada no PNAIC sido implementada de outra forma, tivesse sido feita com a presença do outro, não tivesse sufocado seus conhecimentos, suas experiências, atenta ao vivido, seus sentidos poderiam ser maiores, mais significativos para as alfabetizadoras.

Daí, consideramos a insatisfação das alfabetizadoras, no que concerne à realização da formação, sobretudo, resultado da censura, da opressão que faz calar um dizer por meio de outro dizer autoritário que amordaça e silencia vozes, do ocultamento de suas experiências, que as coloca no lugar de quem tem apenas a aprender, quando poderia ser este um espaço para ouvir sensivelmente como vivem, o que dizem, como trabalham, o que pensam e sentem. Tudo isso chama a atenção para a questão dos desafios e possibilidades de engajamento docente na realização de uma ação formativana qual elas se envolvam criticamente, pensando e propondo soluções para questionamentos peculiares a cada realidade escolar.

Uma estratégia real de enfretamento do difícil cenário da alfabetização, mais especificamente no município de Santa Cruz Cabrália (BA), perpassa pelo desenvolvimento contínuo das alfabetizadoras, conectado ao contexto escolar com toda a singularidade e complexidade que a envolve, verdadeiramente articulada também às questões sociais vividas pelos sujeitos. A tarefa não é simples, o que requer um grande investimento de ações contextualizadas pautado na horizontalidade, em um processo participativo. Tais ações devem passar, antes de tudo, pelo reconhecimento

das docentes como agentes produtoras de conhecimento, construído no exercício diário de sala de aula, portanto revestidos de um valioso saber experiencial que deve ser tomado como importante elemento formativo, defendido pelas alfabetizadoras durante as entrevistas, portanto, uma formação que parta da experiência dos sujeitos, o que implica na valorização da figura docente, atenta às condições relativas de salário, ainda insatisfatório, à participação, envolvimento, à precariedade das condições de trabalho e oferta, aspectos que têm ficado de fora dos holofotes quando da implementação de propostas formativas, nas quais a formação continuada no PNAIC assume papel relevante.

A análise das informações produzidas reforça que é preciso nos posicionar contrários a práticas de formação continuada com característica homogeneizadora, pensadas na verticalidade, que trata de forma igual questões diferentes e sujeitos diferentes, imbuídos de autoritarismo teórico em defesa de uma formação continuada que veja a diferença como potência, que parta dos sujeitos em formação, das suas reais necessidades e desejos, que demandem desenvolvimento pessoal e profissional de modo a promover uma reflexão coletiva no interior das escolas sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes em suas salas de aula a partir da qual se definam teorias a serem estudas em íntima aproximação com as práticas desenvolvidas nas escolas, se constituindo, desse modo, a formação continuada em um solo fértil para discutir os dilemas reais vividos pelas alfabetizadoras em seus contextos escolares como exercício político de empoderamento docente, com vistas à transformação ou ressignificação da escola.

Pensando nas formações futuras, acreditamos que a contribuição da pesquisa realizada sugere, pelas trilhas de sentidos percorridas, que ao professor seja dirigida a primeira palavra, a que consulte o desejo.

REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012b. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf >. Acesso em: 21 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 1.458,de 14 de dezembro de 2012c. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsa de estudos e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do artigo 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, 18 dez. 2012c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes> Acesso em: 19 ago. 2014

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF, 2002.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de ago/2014.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação da Alfabetização Nacional ANA:** documento básico. Brasília, DF, jul. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf >. Acesso em: 22 ago. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997. (Educação e Comunicação).

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios. jun. 2011.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 2013. (Coleção ciências da educação).

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Pesquisa e Educação**, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf Acesso no dia 10/06/2014>. Acesso em: 3 abr. 2014 .

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. 22. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

SABERES FRAGMENTADOS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NO CEARÁ

Amancio Leandro Correa Pimentel (MAIE/UECE)
pimentelalc@gmail.com
Antonia Solange Pinheiro Xerez (MAIE/UECE)
antonia.xerez@uece.br

INTRODUÇÃO

Compreendemos que fatos e fenômenos, para serem apreendidos, precisam ser analisados a luz de uma complexa relação de múltiplas determinações e elementos conjunturais (MARX, 2011). Propomos, na tessitura das linhas que seguem, uma reflexão sobre a educação formal – no âmbito da formação continuada de docentes – partindo do entendimento de que "a educação, como importante complexo para reprodução social [...] é influenciada pelas transformações por que passa a totalidade social e os diferentes complexos que a constituem [...]" (LIMA, p. 14, 2014).

Nesse sentido, surge a questão. É possível pensar, projetar e inventar uma educação formal – não "ilhada" do contexto social, cultural, histórico e econômico, e dentro dos limites de sua autonomia relativa ante outros complexos sociais existentes – que se realize autenticamente para todos os que a fazem? Advogamos a ideia de que a educação, em suas dimensões: *lato* e *stricto*, pode se constituir enquanto espaço teleológico de reflexão acerca da emancipação humana.

Marx, em sua reflexão sobre o trabalho humano e a diferença entre seres humanos e as demais espécies animais, evidencia que, enquanto seres conscientes, projetamos, formulamos e repensamos algo antes de sua construção, ou no processo. Ele diz que "o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la" (2013, p. 255-56). Tal fato, característico dos humanos, demonstra a possibilidade de se chegar a resultados outrora idealizados.

Ou seja, na expectativa da união entre subjetividade e objetividade (FREIRE, 1980). Pretendemos excitar a interlocução sobre a necessidade de repensar e projetar a reinvenção da escola. Muito do que acontece na escola em Crato-CE, *lócus* desta pesquisa, vem sendo orquestrado pelas formações continuadas promovidas pela Secretaria de Educação do município. Queremos partir, portanto, de uma crítica à formação continuada de professores e professoras – no município de Crato-CE – que se realizando de forma reducionista, se confina apenas na perspectiva técnico-

didático-pedagógica. De acordo com nossa vivência, na docência do referido município, podemos afirmar o quanto, simplistamente, nestes encontros é ignorada a relação intrínseca da educação (e seus atores) com os condicionamentos histórico-sociológicos em que esta se dá.

Nossa crença é a de que a educação escolar, sendo concebida e articulada a partir da relação com os fatos sociais diversos, na busca contínua do entendimento de suas razões e condicionamentos, pode vir a ser, dentre muitos outros, lugar do encontro de sujeitos em torno do ato cognoscente autêntico.

Sendo dinâmico, de caráter dialético e, portanto, inacabado, o ato de conhecer (ato cognoscente), dentro de sua autonomia relativa, pode se constituir momento de denúncia e anúncio. Nesse sentido, na medida em que a escola – mesmo a serviço do capital, com seu caráter conservador e perpetuador da realidade – se constituir espaço onde o ato de conhecer crítico se desenvolve, constituir-se-á também espaço para discussões acerca da libertação.

Todavia, "se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo", nessa perspectiva, compreendemos que os encontros de *formação continuada*, podem se constituir em espaço de fomento e formação contínua do docente crítico reflexivo, conforme a menção de Libâneo (2006, p. 76). É preciso que se destaque que não nos referimos aos modismos reflexivos "praticistas", conforme a crítica de Sema Garrido Pimenta, (2006, p. 22) "para os quais bastaria a prática para construção do saber docente [...]" o que "[...] sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos [...] pode levar à banalização da perspectiva da reflexão." (idem, ibidem)

Uma vez que nossa abordagem é dialética, na articulação de nosso diálogo, recorreremos ao pensar de Marx, Freire e outros autores que, criticamente, fazem uma análise da realidade, da educação e da formação docente em sua relação com os diversos condicionantes onde estes se dão. Nossa opção por esse referencial advém da nossa filiação ao pensar problematizante que, percebendo a educação na sua relação complexa com os múltiplos determinantes do real, procura refletir sobre ela para além da sua manifestação fenomênica.

No discorrer do trabalho, com vistas a um entendimento preliminar sobre a questão dos múltiplos determinantes da realidade, iniciaremos por uma retrospectiva histórica, sintética, acerca de como a realidade foi se complexificando para, em seguida, pensarmos sobre a importância de conhecer os muitos determinantes sociais enquanto elemento fundamental para a "compreensão da realidade, para além dos limites da superfície fenomênica [...]" (LIMA, p. 15, 2014). Pretendemos aqui destacar o simplismo com que, geralmente, se vem percebendo e tratando abstratamente os fenômenos, ignorando suas razões de ser.

Diante disso, traremos a teoria dialética do conhecimento, enunciada por Marx, defendida por Freire e pelo *corpus* teórico da temática. Pautamo-nos na insistência

de que o processo de conhecer, para além da superfície, se dá na ad-miração e re-admiração. Ou seja, conhecemos quando, partindo da totalidade ad-mirada (o fenômeno, a representação inicial), a cindimos em partes por meio da abstração com fins de re-totalizar depois de múltiplas re-admirações obtendo assim: um olhar problematizado do objeto a ser conhecido.

Sobre essa bases caminha a perspectiva, aqui enunciada, para pensar a formação docente. Souza, se referindo à pedagogia desenvolvida por Paulo Freire, diz que esta se constitui enquanto "reflexão diagnóstica, judicativa, teleológica e rigorosa sobre os problemas socioeducacionais de uma determinada sociedade" (2010, p. 124). Busca-se, portanto, como vimos afirmando, pensar a educação na sua relação com as questões que se dão para além da escola, o que para ser feito necessita de um olhar problematizador e rigoroso na análise diagnóstica da realidade.

Com as questões aqui levantadas, faremos uma reflexão sobre a percepção que temos tido (de 2012 ao presente) da educação em Crato-CE. Explicitaremos aqui, um perfil de como vem se dando o olhar para a educação, a partir das formações continuadas. Objetivamos aqui evidenciar perfil neoconservador (LEHER, 2010) restrito "a tecnicização e a psicologização" (idem, p. 21) da educação que concorrem para o "silenciamento do pensamento pedagógico produzido" (idem, ibidem) no seio dos conflitos e antagonismos da sociedade de classes.

MUNDO COMPLEXO: DISCURSO SIMPLISTA

Nem sempre o mundo foi tão complexo, a proliferação dos múltiplos determinantes sociais se dá a partir da gênese da natureza social que, por sua vez, se deu pelo trabalho. Ressaltemos que o trabalho, que permite o salto qualitativo da espécie, não deve ser confundido com a atividade dos animais. O trabalho, que se circunscreve ao mundo humano, se dá pela capacidade dos homens e mulheres de fazerem alterações na natureza de forma consciente e não instintiva como é o caso, por exemplo, das formigas, abelhas, do João de Barro e outros animais. "Ao não poder separar-se de sua atividade [atributo humano da consciência] sobre a qual não pode exercer um ato reflexivo, o animal não consegue impregnar a transformação, que realiza no mundo, de uma significação que vá mais além de si mesmo." (FREIRE, 1980, p. 104)

Portanto, a passagem da vida predominantemente regida por leis biológicas para uma vida baseada, sobretudo, em leis socio-históricas se dá a partir do trabalho enquanto base para vida social organizada (LEONTIEV, 2004). O trabalho se constituiu o momento em que a espécie humana dá um salto da esfera biológica para a esfera social. A partir desse momento, a humanidade inicia seu processo de acumulações. Acumula-se conhecimentos, instrumentos, modos de ser e fazer coisas. Diferente dos animais que não possuem a capacidade de preencher a função de acumulação.

O trabalho, portanto, “inaugura um processo de complexificação, alargando o horizonte da reprodução humana, criando novas necessidades e ampliando as formas para satisfazê-las” (LIMA e JIMENEZ, 2011, p. 74). Entretanto, na comunidade primitiva, a divisão de trabalho era ainda simplificada e não continha caráter de divisão de classes. De acordo com Ponce (1981, p. 17), era a “coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum de terra e unida por laços de sangue, seus indivíduos eram sujeitos livres, com direitos iguais” onde prevaleciam a espontaneidade e a simplicidade na vida (já com uma gama de determinantes), no trabalho, na educação, na sociabilidade.

Com a divisão de classes e a acentuação da divisão de trabalho a complexidade social aumenta e na medida em que proliferam-se os múltiplos determinantes. A partir daqui inicia-se o surgimento dos dirigentes, dos chefes, de uma hierarquia mais acentuada que culmina na libertação do trabalho por parte de alguns e acentuação por parte de outros. Entretanto,

> ainda estava faltando alguma coisa: uma instituição que não só defendesse a nova forma privada de adquirir riquezas em oposição as tradições comunistas da tribo, como também que legitimasse e perpetuasse a nascente divisão de classes e o “direito” da classe proprietária explorar e dominar os que nada possuíam. E essa instituição surgiu: o Estado. (PONCE, 1981, p. 32)

Na esteira dessa nova instituição que legitima e conserva os privilégios nas mãos de poucos, acentua-se a divisão de classes e trabalho, cada vez mais especializado, formulam-se educações diferenciadas e proliferam-se na realidade humana elementos condicionantes e determinantes sociais. A educação formal que predomina é a que serve aos interesses da classe capitalista que se articula com finalidades ideológicas de ocultar o que está por traz dos fenômenos.

A sociedade atual é, portanto, a mais complexa da história, contudo, a intenção ideológica dominante é a de ocultar as razões de ser dos condicionantes sociais e (ou) dificultar ao máximo o conhecimento das causas. Cumpre a ela fazer seu discurso por meio de “mitos” que carregam consigo caráter de naturalidade e, portanto, de inexorabilidade e fatalismo. A famosa frase “não há alternativa [...] continua sendo enunciada” (MÉSZÁROS, 2011, p. 37) e na medida em que o controle totalitário da ordem sociometabolica do capital se insere em todos os âmbitos da vida, cumpre “resignar-se a irreversibilidade do dilema afirmado no determinismo cego [...] sem sequer, um questionamento, de suas seríssimas implicações [...]” (idem, ibidem).

Ou seja, fica no imaginário social a ideia de que o fenômeno em si, já é o problema e, portanto, não há que se meter em investigações e indagações acerca de suas causas e seus múltiplos elementos condicionantes e determinantes. Ou então,

prevalece o fatalismo que diz: “uma vez que *não há alternativa,* por que perder tempo em complicar a vida, que já é muito difícil, se nada vai mudar?”

Vivemos, portanto, em uma sociedade regida e erigida, cada vez mais, por um pensar simplista, reducionista de caráter abstrato em que se prefere a imagem, a representação, a aparência e os espetáculos do que o conhecimento autêntico. Porém nessa reflexão, rejeitamos ficar apenas na superfície e propomos pensar a educação e a formação continuada a partir da perspectiva do adentramento na realidade circundante.

Karel Kosic chama de pseudoconcreticidade ao “complexo de fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana” (2002, p. 15) e destaca que esta se apresenta às consciências “com sua regularidade, imediatismo e evidência” (idem, ibidem) assumindo caráter de independência e naturalidade.

Esse complexo de fenômenos, a que nos referimos também como múltiplos determinantes do real ou elementos do contexto, se apresenta sempre como dado imediato assumindo aspecto de independência. E como tal, cobra das consciências uma resposta imediata, o que geralmente acontece no senso comum. Entretanto, esse aspecto de independência é completamente falso uma vez que os fenômenos são interdependentes entre si e dependentes de muitos outros fatores. E sendo dependente, o fenômeno demanda, para sua compreensão: reflexão e rigor no processo de seu conhecimento. O que não se faz de modo imediato e simplista.

Outro aspecto apontado por Kosic, e que consideramos ainda mais sério, é o caráter de naturalidade com que os fenômenos são representados. Este caráter também faz a manutenção do simplismo na análise da realidade. Quando os fatos sociais que se mostram são percebidos como naturais eles são desproblematizados. Tal desproblematização leva a uma extração dos mesmos das relações diversas com as condições materiais, objetivas e históricas que os levaram a acontecer operando para que as consciências, num primeiro momento, aceitem os fatos ou fenômenos como naturais.

Freire (1980), a título de exemplo, nos ajuda a entender isso quando fala sobre a inauguração da violência. Ele pergunta: Quem inaugurou a violência? O oprimido ou o opressor? O ladrão que mora na favela: é oprimido ou opressor? Entretanto, quem inaugurou a violência? Ele, ou uma violência estrutural que o levou a sua condição atual? E não seria, nesse caso, os atos desse ladrão, uma reação (violenta) a uma violência anteriormente sofrida? Sendo assim, o fenômeno, o fato, o crime quando percebido de modo natural leva a conclusão simplista de que o ato estranho é próprio de sua classe, de sua comunidade ou de sua cor.

ATO COGNOSCENTE, FORMAÇÃO E OS MÚLTIPLOS DETERMINANTES

Entendemos ser impossível conhecer a realidade concreta em sua totalidade. Contudo, dentro das intenções do presente estudo, faz-se imprescindível trazer apontamentos sobre a questão do conhecimento do real e do método de aproximação deste, para um melhor entendimento do mesmo.

A concepção da realidade que temos é a aquela, supracitada, que a percebe enquanto síntese de múltiplos condicionantes e determinantes (MARX, 2011), ou seja, enquanto um emaranhado de fios, ao modo de uma "teia". Sendo assim, para uma aproximação mais lúcida ante esta mesma realidade se faz imprescindível um procedimento de idas e vindas do todo (a "teia") à parte (os fios) e da parte (os fios) ao todo (a teia).

Marx (2011) nos ajuda na edificação da reflexão atual quando nos diz que, incorremos no risco de perceber as diversas situações concretas meramente como abstrações quando ignoramos os múltiplos elementos que as condiciona. Ele diz, a título de demonstração, que ao analisar população deixando de fora "[...] as classes das quais é constituída" e por sua vez analisar "essas classes [...]" não levando em consideração "[...] os elementos nos quais se baseiam. P. ex., trabalho assalariado, capital etc." terminamos por ter "palavra vazia" (p. 54).

Ou seja, sendo cada elemento feito de outros elementos, a realidade ou o concreto, é a síntese de múltiplas determinações. Que para ser apreendida precisa ser percebida em suas muitas relações contextuais.

Freire diz que nossa atitude "diante do mundo, da realidade, da existência" (2011, p. 11) deve ser "uma atitude de adentramento com o qual se vai alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente" (idem, ibidem). O alcance dessa razão de ser dos fatos só é possível na medida em que não ficamos apenas na superfície dos fatos, ou seja, na medida em que – não nos contentando apenas com o fenômeno, ou seja, com a representação da totalidade concreta – nos dispomos a investigação do seu contexto e muitas relações.

Ao modo de Marx (2011), Freire (1981) nos convida a fazer uso do pensar para cindir a totalidade, por meio de abstrações, analisando cada parte separadamente para, em re-totalizando o todo, obter uma compreensão mais lúcida e abrangente da realidade. Enfatizamos, mais uma vez, que entendemos não ser possível compreender e captar a realidade em sua totalidade, entretanto, para uma aproximação mais lúcida da mesma faz-se necessário considerar seus múltiplos fundantes.

Somos desafiados, enquanto seres humanos, ou seja, seres conscientes, a tomar distancia para aproximar. A perceber as implicações diversas dos elementos que compõem nossa realidade e seus complexos. A evitar simplismos ideológicos e mitológicos, o que nos levaria a desviar-nos de conclusões empobrecidas e

preconceituosas. Enfim, a proposição de Freire ao longo de sua obra é a de que pensemos a partir de uma percepção problematizadora do mundo. Onde tudo deve ser problematizado, desde as pessoas individualmente e coletivamente, passando pelas instituições, as comunidades, os condicionamentos histórico-sociológicos.

Ou seja, uma vez que a realidade se dê por complexos que geram outros complexos, e que se relacionam entre si, nos cabe analisar, cada complexo na sua interação com os demais complexos existentes (LIMA e JIMENEZ, 2011). É preciso buscar o entendimento da estrutura social e "compreendê-la em sua complexidade" (FREIRE, 2011, p. 57). Daí que se nos imponha a "desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade" (FREIRE, 2011, p. 77) possamos emergir para se inserir nela criticamente.

PEDAGOGIA PROBLEMATIZADORA E FORMAÇÃO CONTINUADA

Paulo Freire (1980, 1981, 2011, 2015) em diversos dos seus textos discorre sobre o ato de conhecer enquanto ato humano e consciente de idas e vindas, admirações e re-admirações, deixando sempre explícito que o os processos humanos, dentre os quais, o processo de ensino e aprendizagem – sejam formais e informais, *lato* e *estricto* – não se dão suspensos no ar, mas sempre em íntima relação com muitos elementos conjunturais e temas da realidade vigente.

Suas reflexões sobre o ato de conhecer foram amplamente acolhidos, desenvolvidos e ampliados por diversos autores que dão continuidade ao seu pensar problematizante. Embora os primeiros passos da educação crítica, enunciada por Freire, tenham sido dados enquanto movimento alternativo à educação formal, escolar. Ao longo do tempo, vem se afirmando, conforme aponta Streck (2013), que "na última década, via de regra, dão por assentado que a escola é um dos territórios da educação popular [modo pelo qual se convencionou chamar a pedagogia problematizadora freriana]" (p. 363).

A educação problematizadora se coloca como "uma perspectiva, uma metodologia, uma ferramenta de apreensão, compreensão, interpretação e intervenção propositiva" (SOUZA, 2010, p. 133). Ou seja, na medida em que esta educação, em seus princípios teórico-metodológicos, procura pensar os processos que se dão na educação formal, olhando para a realidade, movida pela intencionalidade de compreendê-la e interpretá-la com a finalidade de intervenção crítica e lúcida. Ela se coloca – de acordo com nossa percepção de mundo, ser humano e educação – como grande ferramenta para análise dos processos humanos que se dão no interior da escola e na formação docente.

Sendo assim, a partir dessa convicção, compreendemos serem, as perspectivas críticas de educação que enunciamos – que bebem na fonte de Marx, Freire e outros –, fundamentais para que a escola seja pensada também no âmbito da formação

continuada de professores e professoras que já estão em atividade.

E aqui se reafirma a problemática do texto atual. Propomos uma crítica – a partir da contribuição das teorias supracitadas – à formação continuada no município de Crato-CE. Uma vez que este sistema de ensino percebe a educação a partir unicamente da perspectiva técnico-didático-pedagógica, essa política de formação, simplistamente, ignora a relação intrínseca da educação e seus atores com os condicionamentos histórico-sociológicos em que esta se dá.

Em 2004 foi criado, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. O Comitê era constituído pela Assembleia Legislativa, UNICEF, APRECE, UNDIME/CE, INEP/MEC, e Universidades Cearenses como UECE, UFC, UVA, URCA e UNIFOR. O objetivo do Comitê era explicitar a problemática do analfabetismo escolar.[26]

A partir dos resultados divulgados após os estudos do Comitê viu-se que grande era o déficit na compreensão leitora dos alunos e alunas no estado do Ceará. Concluído o trabalho do Comitê, e aproveitando a mobilização social em torno do combate ao analfabetismo escolar, a APRECE e a UNDIME/CE, com a parceria técnica e financeira do UNICEF, criaram, no ano de 2007, o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC que tinha como objetivo apoiar aos municípios para melhoria na leitura e escrita do seu alunado.[27]

A Proposta Curricular[28], em vigência, do referido sistema de educação foi criada no âmbito do PAIC. Toda a formação continuada de docentes vem se pautando nesta Proposta que, por sua vez, em consonância com a concepção de educação dos organismos internacionais, se pauta na aquisição de habilidades e competências por parte dos alunos.

Na medida em que a concepção oficial de educação objetive a aquisição de habilidades e competências para o alunado, cabe ao professor e à professora adquirirem também habilidades e competências para conduzirem seus trabalhos em sala de aula o que "nada mais significa do que uma tecnicização do trabalho do professor e de sua formação" (PIMENTA, 2006, p. 25). Tal *modus operandi* se realiza, assim, em detrimento de uma formação sólida, de caráter crítico, que se daria por meio da práxis, onde ação-reflexão-ação se uniriam por meio de aprofundamento teórico e prática cotidiana e não de treinamento.

---

26 Disponível em: http://www.paic.seduc.ce.gov.br . Acesso em: 14/05/2016.

27 Idem, ibidem.

28 Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano (CEARÁ, 2014)

SABERES DOCENTES FRAGMENTADOS E O SIMPLISMO NO TRATO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ao longo de mais de quatro anos atuando em salas de aula da educação básica, no município do Crato, frequentando regularmente às formações continuadas propostas pela Secretaria de Educação, estabelecendo diálogos riquíssimos com pares, educandos/educandas, gestores e gestoras, funcionários/funcionárias e familiares de discentes, além de constante análise dos documentos oficiais a que se recorre nas formações. Foram nos surgindo inquietações e indignações posto que a educação venha sendo percebida e tratada apenas dentro dos superficiais limites de seus fenômenos. Sem problematizações, enfim, de modo simplista "o que tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico" (PIMENTA, 2006, p. 23).

Para Freire o conhecimento se dá quando o objeto a ser conhecido – seja a realidade, o mundo, a linguagem, os códigos ou as ciências naturais e humanas – se torne problema, questão, pergunta. Portanto, na medida em que se problematiza – o que quer se seja, não aceitando respostas prontas, simplistas e acabadas, mas levando em conta os condicionamentos histórico-sociológicos do que se apresenta enquanto desafio – é que se instaura o ato de conhecer autêntico. Ele diz: "Nenhuma prática educativa se da no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político [...]" (FREIRE, 2011, p. 23).

Sendo assim, "problematizar a palavra [ou qualquer conteúdo com que se trabalhe] [...] significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade, que vai se desvelando com a superação do conhecimento puramente sensível dos fatos pela razão de ser dos mesmos." (idem, p. 24)

Esse conhecimento puramente sensível dos fatos trata exatamente do fenômeno, ou seja, da representação do real que se apresenta ao pensamento num primeiro momento como síntese caótica da totalidade (DUSSEL, 2012) ou, como já mencionamos, a pseudoconcreticidade de Kosic (2002). "Fica, portanto, evidenciada a necessidade de uma articulação, no âmbito das investigações sobre prática docente reflexiva, entre as práticas cotidianas e contextos mais amplos [...]" (PIMENTA, 2006, p. 24).

A título de exemplo, com base em vivências concretas. Pensemos em um suposto aluno que apresente comportamento inapropriado na escola e por conta disso apresenta também resultados negativos no seu aprendizado. Isso é o fenômeno, que obviamente carrega consigo elementos ontológicos. Entretanto, as informações dadas são o que aparece e salta aos olhos sensivelmente. Pautado apenas nessa informação limitada a que conclusões se chega geralmente? "Eis um aluno mal comportado que não aprende porque não quer" ou ainda, "trata-se de alguém que é naturalmente incapaz de aprender".

Todavia, quando vamos à busca de problematizar a questão que ora se coloca, descobrimos que aquele suposto aluno não teve cuidados básicos desde que nasceu, tendo sido maltratado pela família, cresceu vendo a violência em casa, na vizinhança e não recebeu nenhum incentivo para estudar. Em sua família talvez ele possua um parente distante que tenha estudado, mas nem o conhece pessoalmente, portanto, não está acostumado a ver pessoas que estudaram no seu dia a dia além dos professores e professoras com quem, ainda por cima, não tem uma boa relação. Trata-se de alguém que não teve a mínima instrução de como tratar os outros, sejam adultos ou crianças e quando vai para escola o faz apenas na esperança de vivenciar um espaço lúdico e participar da alimentação escolar.

Este hipotético aluno, no momento em que se vê no coletivo, não sabe como se expressar, mas quer que sua voz seja ouvida. Entretanto, não sabe como fazê-lo. Além disso, a escola em que este aluno se encontra é uma escola, presa a uma estrutura funcional antiga que nada lhe oferece em termos de sentido e significado. Justamente por que os processos que se dão no interior desta escola se fazem alheios ao chão da realidade. E, em consequência, uma escola que apresenta dificuldade de ouvir sua voz (ARROYO, 2013).

Agora, depois de ad-mirar a ad-miração anterior. Depois de rever o que foi visto anteriormente apenas na sua manifestação fenomênica. Depois de buscar alguns, e só alguns, dos elementos condicionantes mais finos da vida desse suposto indivíduo, fica difícil, sendo honesto, de chegarmos a conclusões tão simplistas e desproblematizadas.

A construção que fizemos desse hipotético aluno foi pensada a partir da realidade que vivemos e testemunhamos todos os dias na escola, em Crato-CE, onde desempenhamos o trabalho docente. E esta não é apenas a realidade da nossa escola específica, mas de quase todas da rede municipal.

Ao longo desse recorte de tempo trabalhamos com educandos e educandas que, vivem em situação de risco. Há relatos de abusos sexuais ocorridos no âmbito familiar, outros que presenciaram seus pais sendo presos em sua própria casa porque eram traficantes, muitos chegavam à escola com fome porque sua mãe gastou o pouco dinheiro que tinha com cachaça e drogas, ou que chegavam à escola com angústias inquietantes porque testemunharam suas mães sendo agredidas por seus pais ou padrastos, outros, como um caso recente (2015), começavam a demonstrar mudanças repentinas no comportamento e no olhar porque já estavam se envolvendo com crime, andando armados e ameaçando professores. Muitas outras situações poderiam ser descritas aqui só nos referindo aos alunos (do 4º ano do ensino fundamental I) com os quais trabalhamos diretamente, sem contar os demais da escola.

Nesse tempo que vimos desempenhando o trabalho em Crato, temos acumulado indignações acerca do quanto essas questões tão patentes são simplesmente deixadas de fora ou tratadas sem reflexão nos encontros de formação continuada. Quando essas questões são abordadas nos encontros é porque algum docente indignado ou indignada se manifesta, já cansado de ouvir apenas, e tão somente, sobre questões didáticas que na maioria das vezes já domina. Contudo, aparentemente, percebe-se algumas coisas:

(i) Quando a (o) docente se manifesta, rebelde e legitimamente, o faz ainda dentro dos limites da manifestação fenomênica, sem possuir, na maioria das vezes as ferramentas teóricas de análise que poderiam ajuda-lo na sistematização das temáticas e, por conseguinte, na interpretação mais lúcida dos temas que os inquietam.

E aqui surgem outras problemáticas.

(ii) Os próprios formadores e formadoras estão despreparados e desprovidos de "armas teóricas" para sustentarem o diálogo sobre tais assuntos. Ou seja, mesmo percebendo que muitas delas compreendam a inquietação dos professores e professoras (posto que algumas já passaram pela sala de aula um dia e sabem dos conflitos), percebemos também, que não podem dar margem ao assunto. Primeiro, por que a orientação "de cima" é a de que se mantenham focadas nas questões puramente técnico-didático-pedagógicas – e nesse sentido a agenda de cada *encontro* é tão "cheia" que não resta tempo para nenhum debate que vá além dela – e, segundo, porque, como já mencionado, o fato delas já serem fruto de uma educação desacostumada e adentrarem nos problemas em sua essência, não se encontram preparadas para o debate.

(iii) Quando pensamos nas *orientações oficiais.* "De cima". Para que se mantenham focadas apenas em questões puramente instrumentais. Não fica difícil emergir a questão da incapacidade do Estado na resolução dos problemas socioeconômicos e, por isso, a sua recusa em tratar dessas questões, uma vez que é ele, o Estado, subserviente do mercado, que dita as normas da educação escolar. Nessa recusa, para que a manutenção do *status quo* seja possível, colocam-se discursos ideológicos diversos com a finalidade de desviar olhar dessa discussão.

Trata-se, portanto, de um "modelo de formação que se orienta no positivismo pragmático [...]" (GUEDIN, 2006, p. 131) e que "não responde às necessidades concretas de um profissional que responda, mais amplamente, aos desafios contemporâneos." (idem, ibidem). Sendo assim, uma vez que se confine o problema educacional no

estritamente técnico-didático-pedagógico o que se espera são resultados imediatos, como se se tratasse de aplicar fórmulas ao modo das ciências exatas. Entretanto, quando não se alcança tais resultados, fica fácil indicar os culpados: os professores e as professoras que não foram capazes de cumprir “à risca” as diretrizes dos especialistas.

O documento que serve de base principal nas formações continuadas em Crato, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano (CEARÁ, 2014, p. 10), diz que “precisamos vencer a ideia equivocada de que nossas crianças não são capazes de aprender e de que nossos professores não são capazes de ensinar.” E afirmam: “sabemos e já provamos, com segurança, que ambos são capazes” (idem, ibidem). A “prova” e a “segurança” de que falam são advindas do cumprimento de suas orientações didáticas e dos seus “conceitos de planejamento, rotina e tipos de modalidades organizativas de atividades [...] com vistas ao desenvolvimento das habilidades previstas [por parte dos alunos] nesta proposta curricular.” (idem, ibidem).

Ou seja, na medida em que se cumpre as fórmulas advindas dos especialistas que elaboraram a proposta oficial, chega-se ao sucesso. Salva-se, portanto, o professor e a professora do fracasso de não saberem ensinar e salva-se o aluno e a aluna do fracasso de não conseguirem aprender. Entretanto, quando o sucesso não é conquistado tal fracasso sempre será posto na conta do processo de ensino e aprendizagem que obteve alguma falha na execução das diretrizes. Em hipótese alguma existe uma problematização que procure perceber amplamente os processos de ensino e aprendizagem e, por conseguinte os condicionantes diversos do fracasso escolas de alunos e alunas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensar reflexivo-crítico de que vimos falando ao longo de toda essa pesquisa, pensar que pretende ir para além da representação fenomênica. Exige rigor investigativo o que necessariamente toca em questões que vão além da escola e da pedagogia. Transitar por essas questões que perpassam diversas áreas do conhecimento como a economia, sociologia, filosofia, história... Fazem emergir temas “proibidos”. Temas que, por sua vez, desvelam outros tantos temas como: o da subserviência do Estado ao mercado, o dos mitos advindos da ideologia dominante de onde vem o discurso da naturalização das contradições criadas pela perversidade estrutural da ordem regida pela lógica do capital e outros.

Entendemos – a partir da pesquisa desenvolvida na Secretaria de Educação em Crato-CE – que a proposição de trazer tais questões para dentro das formações continuadas de docentes enfrentaria todo tipo de resistências e dificuldades.

Entretanto, vale continuar buscando caminhos de viabilização desse horizonte. Uma vez que os Encontros se constituíssem em espaço de formação contínua, a partir da perspectiva que enunciamos ao longo do trabalho, este seria um espaço dialógico onde professores/professoras e formadores/formadoras desenvolveriam juntos, metodologias para análises mais consistentes dos fenômenos. O que implicaria, no já mencionado, aparelhamento teórico e rigor na investigação.

A nosso ver a teoria do conhecimento, por Freire (1980) defendida, se constituiria interessante para os encontros de formação continuada. Sua proposta, que bebe na fonte do materialismo histórico dialético, propõe que partindo de questões reais e cotidianas – representadas por diversos suportes como teatro, imagens, artes visuais, música, testemunhos de situações vividas pelos (as) docentes... –, por meio de abstrações, realize-se a cisão do todo em partes para depois retotalizá-los.

Ou seja, depois de se ter a visão inicial do todo. Uma primeira admiração, geralmente simplista e caótica. Recorre-se a reflexões (abstrações) dialogadas onde se destacam determinantes e condicionantes que envolvem a situação existencial representada. O que se quer aqui são percepções cada vez mais finas das diversas situações codificadas. Em seguida, operar-se-ia a retotalização das partes outrora cindidas para uma admiração e análise mais coesas e coerentes da admiração anteriormente caótica. Assim se obteria “uma rica totalidade de muitas determinações e relações” (MARX, 2011, p. 54)

Embora, esbarremos em limites, aparentemente intransponíveis, para o desenvolvimento de uma formação continuada, conforme defendemos. Entendemos ser de fundamental importância ampliar as lutas e os debates sobre essa questão. As políticas educacionais em Crato não parecem estar dispostas a caminharem nesse sentido, contudo, faz-se necessário manter a perspectiva contra-hegemônica de continuar resistindo aos ditames da lógica mercadológica, simplista e fragmentária que a tudo vem cooptando.

Acreditamos que trazer ao debate, referente à formação continuada de professores, a necessidade de se fazer reflexões mais amplas e coesas acerca dos processos que se dão na escola. Pode ser, dentre outras, uma contribuição para a invenção de uma escola onde saberes menos fragmentados sejam construídos. Uma vez que docentes e discentes percebam a realidade de modo crítico reflexivo, e por isso mesmo, se colocarem a fazerem análises da sociedade para além dos fenômenos é possível vislumbrar a escola, dentro de sua autonomia relativa, enquanto espaço de objetivações acerca da emancipação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. 5 ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2013.

CEARÁ (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Cooperação com os Municípios (Copem). Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic). **Proposta Curricular de Língua Portuguesa** – 1º ao 5º ano – Estado do Ceará. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2014. 2 v.

DUSSEL, E. **A produção teórica de Marx:** um comentário aos Grundrisse. São Paulo: Expressão popular, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 8a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

____. **Educação como prática da liberdade**. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos.** 14ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

____. **Extensão ou Comunicação?.** 17ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica a autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G; GUEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOSIC, K. **Dialética do concreto.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEHER, R. Educação popular como estratégia política. In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. de L. P. (orgs). **Educação e movimentos sociais.** 2ª Ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. de. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G; GUEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, M. F. de. **A Alienação em Lucaks: f**undamentos para o entendimento do complexo da educação. Fortaleza, 2014. 190p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

LIMA, M. F. de; JIMENEZ, S.V. **O complexo da educação em Lukács:** uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. Educação em revista, v.27, n.3, p. 73-94, 2011.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

____. **O capital.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do capital.** 1 ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GUEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PONCE, A. **Educação e luta de classes.** 2 ed. São Paulo: Cortes, 1981.

SOUZA, J. F. de. Educação popular enquanto uma pedagogia, movimentos sociais populares lócus educativo. In: JEZINE, E.; ALMEIDA, M. de L. P. (orgs). **Educação e movimentos sociais.** 2ª Ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

STRECK, D. R. Territórios de resistência e criatividade: reflexões sobre os lugares da educação popular. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (orgs). **Educação Popular:** lugar de construção coletiva. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: REPERCUSSÕES EM SEUS PROCESSOS FORMATIVOS

Rosani de Lima Domiciano (UECE)
rosannyld@yahoo.com.br
Nivea da Silva Pereira (UECE)
niveauece@yahoo.com.br

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO

Vivenciamos um período que nos impulsiona a consideráveis reflexões no campo educacional, mais precisamente acerca da formação continuada, em função da gama de informações, teorias e concepções pedagógicas que constantemente estamos estabelecendo contato.

Muito se tem discutido sobre a educação nos últimos tempos, em que a Escola Pública tem enfrentado várias limitações com o baixo desempenho dos alunos, como: ausência da família no acompanhamento das atividades escolares, índices consideráveis de reprovações, distorção idade-série, abandono, estruturas físicas das escolas precárias, desvalorização do professor, baixa remuneração, etc. Esses aspectos refletem diretamente nos resultados das avaliações externas, os quais têm sido alarmantes, embora, não podemos deixar de perceber que o governo tem investido bastante nos últimos anos com políticas públicas para a educação, mas, de que modo tais investimentos têm influenciado no aprendizado do educando?

Dessa forma, o presente trabalho busca compreender e analisar os diálogos que são construídos entre a formação continuada oferecida pelo PAIC e a prática docente exercida pelo professor.

Em nossa região, a situação da Educação Pública não difere da realidade das outras regiões brasileiras. O nível da aprendizagem ainda não é satisfatório, encontramos crianças e jovens, que mesmo na escola, não conseguem ler e interpretar um texto ou resolver uma equação. Admitimos que são vários os motivos que levam a essa situação, dentre os quais, o contexto social, o papel da família, a articulação da escola e a formação do professor.

É perceptível que as problemáticas que envolvem o processo educativo são inúmeras, em geral, são discutidas dentre outras a falta de políticas públicas e investimentos que possam garantir um ensino de qualidade. Outros problemas são detectados no próprio processo de ensino-aprendizagem em que se circunscreve a escola e suas práticas educacionais. No âmbito da escola são responsabilizados pelas falhas do ensino, não só os professores e sua prática, mas também os gestores,

coordenadores pedagógicos, além da ausência de apoio da família junto ao processo educacional dos seus filhos, como também o próprio educando.

Fora da escola existe um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que estão intrinsecamente impregnados em nossa sociedade, influenciando de forma significativa e diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, a falha nesse processo não se dá apenas no âmbito da escola, é preciso considerar ainda os elementos externos que influem nessa dinâmica.

A partir desse entendimento, a formação continuada precisa ser compreendida como o momento de repensar e ressignificar a prática educativa, uma vez que o professor é um ser inacabado, em constante construção do conhecimento, cujo saber da prática e o saber do conhecimento é um saber que se confronta e reelabora (Pimenta, 2005). Portanto necessitamos de uma formação contínua de,

> [...] Qualidade com planos de cargos e carreiras estabelecidos e viáveis. É preciso pensar numa formação continuada do professor dos anos iniciais do ensino fundamental que permita a reflexão teórica sobre a prática de sala de aula. A prática suscita os questionamentos que impulsionam a busca de possíveis respostas na elaboração teórica da formação continuada. (CAVALCANTE, 2013, p. 94)

A questão descrita acima, diz respeito à práxis educativa, em que concordamos com Lima (2003) ao tempo que compreende a práxis como um processo dialético em um movimento de ação-reflexão-ação refletida, cuja articulação entre teoria e prática se tornam imprescindíveis, ao passo que, a prática só poderá ser consistente se houver uma base teórica sólida, e que, por meio dessa relação estabelecida na práxis educativa possa contribuir de forma considerável para promover uma sociedade crítica e emancipada.

Com esta compreensão procuramos pensar em possibilidades de intervenção na prática educativa exercida nas escolas, buscando dialogar com os atuais atores deste processo educativo, observando as práticas exercidas, a composição do núcleo gestor e suas ações, a estrutura física da escola a partir de um olhar que viabilize a reflexão acerca do ambiente como um condicionante para o desenvolvimento da ação docente e consequentemente da aprendizagem.

Lima coloca que,

> Dentro do movimento: ação, reflexão e ação refletida é que a atividade docente é práxis Apenas na articulação entre a teoria e a prática pedagógica é que isso acontece. (...) Compreendemos que a construção da práxis do profissional do magistério, tem como base ética (reflexão crítica sobre a dimensão moral do comportamento do homem e o sentido

> social que se dá à profissão) e a competência (qualidade profissional construída no coletivo). (LIMA, 2001, pp. 36-7)

Diante da problemática levantada e que nos inquieta a respeito da formação continuada do professor, sentimos a necessidade de realizar algumas indagações: como os professores buscam relacionar a formação continuada à realidade das escolas e do aluno? Sua formação inicial e continuada oportuniza dialogar com a prática? Quanto a essa questão, Pimenta elenca que,

> A atividade docente é uma das atividades legadas à ação educativa mais ampla que ocorre na sociedade que é o ensinar. Na sua acepção corrente é definida como uma atividade prática. (...) o professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas de ser professor. Dado que não se trata de formá-lo como reprodutor de modelos práticas dominantes, mas capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social humano, cumpre investigar qual a contribuição que a didática pode dar nessa formação (PIMENTA, 1993, p.153).

De todo modo, a escola assume o papel de construir conhecimentos pautados em valores sócio-culturais, promovendo a responsabilidade da produção de novos saberes, a partir de uma análise crítica acerca do desenvolvimento da sociedade e seus avanços civilizatórios, os quais são produtos de interesse da classe dominante. Por este motivo faz-se necessário discutir sobre a formação teórico-prática, refletindo sobre os paradigmas educacionais que norteiam o fazer pedagógico do docente e os diversos saberes necessários à ação educativa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Nossa investigação se deu primeiramente através da revisão bibliográfica, a qual possibilitou fundamentos conceituais acerca do tema pesquisado.

Nos apoiamos em uma abordagem qualitativa por compreendermos que tratamos da percepção de sujeitos, o que na visão de Bastos (2007, p.42) “há uma maior preocupação com o aprofundamento e abrangência da compreensão das ações e relações humanas”. E para Findlay (2006, p.16), a abordagem qualitativa “aborda o objeto de pesquisa sem a preocupação de medir (...) os dados coletados”; sendo, portanto, nossa intenção nesta pesquisa, analisar e qualificar os dados e não, quantificá-los.

A coleta de dados se deu através da aplicação de questionários estruturados, com duas professoras que atuam nas formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do munícipio de Crato-CE pautadas no PAIC, e com duas professoras de uma escola pública do referido município que participam das formações e atuam em salas de aula utilizando a proposta do PAIC.

A análise e tratamento dos dados se deu a partir de uma abordagem interpretativa das falas dos sujeitos relacionando os dados com as observações tendo como fundamentos conceituais a revisão de literatura. Minayo argumenta que a

> [...] análise e tratamento do material empírico e documental, diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamental o projeto ou com outras leituras teóricas ou interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo (MINAYO, 2012, pp 26-27).

Dessa forma, tornou-se possível realizar uma avaliação do material disponível analisando os limites e os avanços que a temática formação de professores apontam no contexto do programa PAIC.

SITUANDO O CAMPO TEÓRICO

Para dar sustentação teórica a nossa investigação, é imprescindível uma revisão bibliográfica pautada em um aporte teórico que nos permita dialogar com as práticas de ensino, formação continuada, conceitos referente à educação, a didática e ao trabalho docente em suas dimensões sócio-históricas e culturais.

Para iniciarmos nossa discussão, faz-se necessário discorremos sobre o conceito de educação, em que a compreendemos como um processo amplo e dialético que envolve a formação humana, intelectual, física e sócio-política, a qual ocorre a partir das relações que são estabelecidas na sociedade. Portanto, a educação é uma manifestação do processo educativo global, configurando-se em instituição social, produto e processo. (LIBÂNEO, 1994)

Não obstante, é interessante salientar que a formação docente deve estabelecer uma relação direta com a sociedade, pois a desvinculação entre a teoria e a prática torna os profissionais da educação vítimas do próprio sistema que de alguma forma contribuíram para o seu crescimento intelectual. Damis nos leva a fazer uma reflexão a esse respeito,

> (...) a prática pedagógica, muitas vezes, é compreendida, por exemplo, como mera repetição de práticas experimentadas no papel de aluno, ou em simples respostas improvisadas a estímulos e desafios colocados de fora do processo de ensinar-aprender, como as atuais demandas de mercado de trabalho, o desenvolvimento de tecnologias e dos meios de comunicação etc. (DAMIS, 1990, p.14)

Diante do exposto, para uma reflexão sobre a formação docente, torna-se relevante discorrer sobre as ações pedagógicas exercidas nos diversos momentos

históricos que configuraram e consolidaram a atuação do educador, as quais são frutos da concepção de educação, de sociedade, de homem que a estrutura social defende. Desse modo, compreendemos que a partir do momento que conhecemos essas ações, poderemos entender as práticas que são desenvolvidas em nosso contexto atual no interior das escolas públicas.

Historicamente, no período da educação colonial, o educador assumia a função de conduzir o sujeito as suas mais diversas situações, transmitindo valores, crenças e hábitos da época. A esse respeito, Saviani tece a seguinte consideração,

> Manifesta-se aqui o significado de educação, tanto em termos amplos no que ela coincide com cultura enquanto "conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social" (BOSSI, 1992, p.16), como em termos mais específicos, enquanto tomar conta das crianças, cuidar delas, discipliná-las, ensinar-lhes comportamentos e modos de operar. (SAVIANI, 2010, p. 27)

Com o passar do tempo essa forma de "conduzir" foi se ampliando e transformando-se em um ato de ensinar, instruir, transmitir o conhecimento historicamente construído e acumulado situado em tempo/espaço, transformando-se em processos formativos de construção e socialização do saber.

Eis que surgem as concepções pedagógicas influenciadas por acepções filosóficas, psicológicas e sociológicas, as quais darão base epistemológica para a discussão sobre a formação docente, pois se faz necessário percorrermos alguns momentos históricos em que a temática em questão apresenta-se de forma mais concisa em nosso País.

Tais momentos são classificados por Saviani (2003) pelas teorias não-criticas – Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista, as quais veem a educação como um instrumento de equalização social, capaz de erradicar com as desigualdades sociais presentes na sociedade. As teorias critico-reprodutivistas, em que percebem a intencionalidade que camuflam os discursos de educação para todos, tais teorias compreendem a escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), a escola numa perspectiva da Violência Simbólica e o papel desempenhado pela Escola Dualista, as quais reproduzem a sociedade de classes reforçando o modo de produção capitalista. Em um terceiro momento, propõe-se uma nova concepção de educação opondo-se aos dois momentos, representada pela pedagogia histórico-crítica, a qual valoriza os conteúdos repassados de forma crítica.

No âmbito dessa discussão da perspectiva crítica de educação, a mesma nos aponta questões relevantes, cujo professor compreende que os conteúdos educacionais desempenham um papel primordial na formação do sujeito, ao passo

que a aquisição dos mesmos de forma crítica, proporciona-os um maior aporte teórico que lhes subsidiam a uma busca pela igualdade de direitos, visto que, ao padronizar os conteúdos culturais, “[...] os membros das camadas populares passam a dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2003), oportunizando assim, uma escolarização pautada nos interesses da sociedade, em que os alunos possam desenvolver um senso crítico diante da realidade na busca pela transformação social e individual.

Nessa perspectiva a formação docente assume a função de pensar o trabalho docente como uma possibilidade de formar sujeitos para a construção de aprendizagens significativas e atitudes reflexivas. Concordamos com a assertiva de Cavalcante, quando coloca que,

> Vale ressaltar que o trabalho docente deve ser, por excelência, pautado na dialética ação-reflexão-ação (SCHON,1992). Logo, não há exercício docente de qualidade fundado no ativismo esvaziado e reflexo, mas no fazer pedagógico norteado pela reflexão constante durante todo o processo (CAVALCANTE, 2013, p. 93).

Para tanto, se ratificarmos a relação entre educação e sociedade, perceberemos que o processo de ensino-aprendizagem, parafraseando Lima, 2004, vai além dos muros da escola, é necessário que se faça presente na atuação do professor uma prática que auxilie no processo de politização do professor e compreenda e analise a realidade social onde está inserida a escola.

No âmbito da discussão, se faz necessário discutirmos acerca dos saberes que são necessários à prática docente, no intuito de percebermos ao investigarmos a formação contínua do educador o papel que esses saberes estão desempenhando a partir dos processos formativos ao passo que ensinar é estar diante de uma complexidade de fatores e assumir posturas críticas e reflexivas mediante estes.

Para o desenvolvimento dessa prática é preciso que percebamos o professor não como executor do trabalho docente, mas como construtor, embora os saberes que permeiam o ambiente escolar sejam transmitidos aos professores, ou seja, os conteúdos a serem trabalhados não são produtos do trabalho do educador. Sendo que estes devem trabalhar os conhecimentos já pré-estabelecidos e produzidos por uma comunidade científica de forma sistematizada, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento. Nessa ótica, Tardif, enfatiza,

> (...) a relação que os professores mantém com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. (TARDIF, 2002, p. 40)

Em contrapartida a essa visão podemos compreender que a formação docente deve nos capacitar para que sejamos educadores críticos, não apenas produto do meio, porque no âmbito educativo o professor é o responsável pela transposição didática, é o articulador de todos os saberes já pré-estabelecidos e construtor dos saberes necessários para o processo de ensino-aprendizagem, visto que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” Freire (1998), isto é, mediar e possibilitar meios para que o indivíduo consiga realizar suas significações. Conforme Freire,

> Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua á curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade... (FREIRE, 1998, p. 51)

Em conformidade com estes princípios, para que o desenvolvimento da prática educativa aconteça de fato, é necessário que haja respeito aos saberes do educando, utilizando-os como ponto de partida, em prol de uma construção coletiva de um conhecimento sistematizado, levando em consideração que ensinar está intimamente ligado ao aprender, que deve ser pautado no conhecimento epistemológico, referenciado na práxis educativa, uma vez que educando e educador são sujeitos ativos do processo de construção do saber.

Diante da discussão elencada, Freire (1998) nos aponta que educar exige considerar os aspectos históricos e culturais, realizar pesquisa, gostar do que faz, agir com autoridade não com autoritarismo, mas com ética, com estética, com carinho ao educando, pois o seu trabalho é desenvolvido com ele e para ele, sendo que o de aprender e ensinar são especificidades humanas.

Contudo, ao compreendermos que o saberes docente são múltiplos, faz-se necessário que a formação continuada esteja atenta às nuanças que envolvem esta complexidade que é o educar, oportunizando estratégias que facilite a articulação entre teoria e pratica e a construção de novos paradigmas educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na análise dos dados, utilizamos as informações adquiridas através de questionários aplicados aos formadores e professores, no intuito de compreendermos melhor as ações que permeiam as atividades dos formadores do Programa de Alfabetização na Idade Certa, inicialmente, para, em seguida, dialogarmos com o professor que responde às formações recebidas. Tais sujeitos aqui, serão denominados, respectivamente, por formador I, formador II, professor I, professor II, cuja transcrição será fidedigna ao texto respondido pelos participantes.

Ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas na execução do Programa de Alfabetização na Idade Certa, obtivemos as seguintes respostas:

> As maiores dificuldades foram o reconhecimento do problema do analfabetismo escolar no estado e municípios cearense e a articulação de parceiros para garantia da alfabetização na primeira fase do PAIC. Pois já vinha de uma sociedade desacreditada de tantos fracassos na tentativa de alfabetização. Um dos maiores desafios foi conquistar a confiança dos profissionais da educação (FORMADOR 1).
>
> As maiores dificuldades são as ações voltadas para o enfrentamento ao analfabetismo escolar, onde acontece resistência por parte do educando e educador (FORMADOR 2).

Podemos perceber que as dificuldades descritas pelos formadores estão relacionadas aos problemas de analfabetismo que já vinham sendo perpetuadas no Estado. Causando assim, uma descrença de uma possível mudança, embora a proposta seja de um programa que tem como objetivo reduzir o analfabetismo em uma faixa etária determinada. Para Cagliari (2009) o professor alfabetizador precisa de um acompanhamento diferenciado, assim afirma: “Mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho”. (GAGLIARI, 2009, p.10)

Quais os aspectos metodológicos e formativos são desenvolvidos pelos formadores e quais os recursos disponibilizados para as ações atenderem aos objetivos do programa?

> Diagnósticos iniciais, testes bimestrais, fichas avaliativas que comprove a eficácia dos métodos utilizados com base na matriz curricular. Os materiais são os cadernos de atividades, cartazes com os textos, fichas didáticas, paradidáticos para o eixo do leitor (FORMADOR 1).
>
> Inicialmente o método utilizado é o diagnostico, onde focaliza-se nos descritores mais críticos. A partir disso traçar metas para elevar os resultados, utilizando os materiais usados pelo programa (FORMADOR 2).

Ambas formadoras descrevem que os métodos utilizados são os diagnósticos que tem como base uma matriz curricular de referência avaliando-os constantemente a fim de redirecionar o ensino a partir das dificuldades dos alunos dando ênfase aos descritores mais críticos, utilizando os materiais que o programa dispõe, os quais em muitos casos são descontextualizados com a realidade local. Sobre esse ponto de vista, Libâneo destaca que,

> a função pedagógico-didática se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. A função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor. A função de controle se refere aos meios e à frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas (LIBÂNEO, 1994 p.67).

O posicionamento do autor nos leva a refletir sobre a função social do professor formador, cujo papel não deve limitar-se apenas na busca do diagnostico, mas ao identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno, traçar um plano de ação didático pedagógico junto ao professor.

Indagamos sobre os objetivos que o Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC dispõe no processo de formação do professor:

> O principal objetivo é a alfabetização na idade certa; Consolidação da capacidade de diagnosticar e planejar; Difusão da cultura do monitoramento, Reorganização e processo de gestão municipal; Implantação de avaliações externas de alfabetização, formação, de leitor e educação infantil (FORMADOR 1).
>
> Sim, o objetivo é encontrar estratégias de intervenções que possam assegurar a alfabetização das crianças no período adequado (FORMADOR 2).

Segundo os professores formadores, o PAIC proporciona algumas metas e estratégias para assegurar a alfabetização das crianças na idade certa. Porém não deixa claro como essas ações são construídas didaticamente com o professor, de que forma as ações formativas são de fato para formar e como metodologicamente falando a formação reflete na prática do professor em sala de aula.

No quesito sugestões, perguntamos aos formadores como eles percebem o programa e quais as possibilidades de melhoria deveriam ser executadas para alcançar o seu objetivo de alfabetizar na idade certa:

> Continuar com as formações mensais que estão ficando escassas e continuar com um material estruturado que garanta a alfabetização das crianças, pois com a ausência destes dois itens a alfabetização só tem a reforçar os índices. (FORMADOR 1)
>
> Focar em formações continuadas e os descritores, para melhor preparo do professor, auxiliando-o em traçar ações referentes as dificuldades dos educandos. (FORMADOR 2)

“O desenvolvimento do profissionalismo do formador de professores exige, sem dúvida, meios para refletir sobre os fundamentos de suas próprias práticas” (PAQUAY, 2011, p.22), assim, o formador 1 discorre como quesito da garantia de alfabetização, a existência de um material estruturado que venham a suprir a tais necessidades.

Menciona também, a “escassez” ou “ausência” de formações mensais. O que caracteriza a descontinuidade das formações, fator este que compromete o trabalho do professor com foco na alfabetização.

Já o segundo formador atribui, como forma de garantia da alfabetização, o trabalho com os descritores. O mesmo sugere ações que apontem em quais descritores as crianças têm mais dificuldades.

Tais depoimentos nos chamam atenção quando o formador atribui o desempenho do trabalho docente atrelado ao fato de se ter um material estruturado de qualidade. É importante ressaltar que a utilização de material estruturado também contribui para a realização do trabalho pedagógico de alfabetização, porém, o que vai realmente dar significado a este processo são as ações didáticas que o professor irá realizar para que alcance os objetivos almejados.

Um outro ponto que nos chama atenção diz respeito ao trabalho com foco nos descritores que é visto como algo a ser seguido a risca pelos profissionais da alfabetização. Não é raro nas salas de aula de Ensino Fundamental I, práticas que visam intensificar o trabalho pedagógico baseando-se constantemente pelos descritores. Estas práticas são evidenciadas pela busca de “bons” resultados nas avaliações externas, o que muitas vezes, leva os docentes à práticas de “treinamento” traduzidos através de testes simulados que serão aplicados às crianças.

Em se tratando do posicionamento dos professores, em como as formações, formações refletem na prática desses docentes obtivemos os seguintes posicionamentos:

Questão 1: Quais as dificuldades encontradas na execução do Programa de Alfabetização na Idade Certa?

> Entre as dificuldades existentes pode-se destacar a falta de compromisso dos pais para com acompanhamento das atividades escolar de seus filhos. Uma outra preocupação e ter que desenvolver as habilidades dos alunos com relação ao nível dos conteúdos exigidos, quando na verdade e por qualquer que sejam a razões, eles não desenvolveram ainda nem mesmo as habilidades do ano anterior (PROF.ª 1).

> A maior dificuldade é lidar com a exigência dos programas quando a carga dos conteúdos exigidos na matriz de referência, para ser aplicado em curto prazo, desconsiderando o ritmo de aprendizagem das crianças e a realidade dos mesmos devendo alfabetiza-las no tempo determinado pelo programa meio a outras dificuldades de estrutura escola, familiar e do contexto em que as crianças estão inseridas (PROF.ª 2).

As duas professoras entrevistadas, denunciam tanto a falta de acompanhamento adequado dos pais à vida escolar dos filhos, como também, relatam a dificuldade em ministrar conteúdos e habilidades exigidos como critérios para que os estudantes se alfabetizem, desconsiderando assim os ritmos de aprendizagem de modo particular a cada criança.

Questão 2) Os recursos utilizados na aplicação do PAIC proporciona algumas vantagens? Quais?

> Com certeza devido a secretaria de o estado fornecer o material já pronto para ser desenvolvido, o programa proporciona vantagens no que diz respeito a ganhar tempo na aplicação da rotina em sala. Isto é, o professor não terá que escrever certas atividade no quadro, nem ter que fazer xerox das mesmas. É um material de qualidade produzido com ênfase a possibilitar a melhor aprendizagem ao aluno (PROF.º 1).

> Sim, embora os recursos oferecidos não sejam suficientes para manter a atenção de muitos alunos, muitos apresentam grandes vantagens como os livros de literatura infantil em quantidades e qualidade são oferecidos pelo programa para da suporte no ensino e na pratica da leitura de forma prazerosa para as crianças (PROF.º 2).

Os professores demonstram estar satisfeitos com os materiais didáticos utilizados no Programa. Um deles atribui algumas vantagens quanto a utilização desse material como a otimização do tempo quando o professor não irá necessitar de outros meios para disponibilizar as atividades diárias dos estudantes, viabilizando assim o cumprimento da rotina. Os depoimentos acima, nos fazem refletir sobre a “preocupação” que os professores têm em seguir a risca a rotina, fato este que não deverá ser desconsiderada frente a sua grande importância na organização do trabalho do professor como também das crianças.

Outro fato que chama atenção é quando os materiais didáticos oferecidos pelo programa são vistos como única fonte de trabalho com os alunos. As professoras não mencionam utilizar-se de outros recursos e/ou materiais didáticos, para o favorecimento do processo de alfabetização como jogos lúdicos disponibilizados pela escola ou mesmo atividades dinâmicas desenvolvidas durante o planejamento pedagógico.

Questão 3) Quanto aos formadores quais os métodos utilizados na transmissão de informações sobre o PAIC?

> A secretaria de educação e formadores do município organiza frequentemente dias de formação/planejamento com os professores para discutir a respeito do programa, fazer estudos dos descritores, debater sobre as dificuldades educacionais e juntos encontra melhorias de executar os trabalhos de modo que se obtenha êxito no ensino aprendizagem (PROF.º 1).

> Os formadores da Equipe Pedagógica da Secretaria de Educação do Município, organizam formações utilizando-se um método dinâmico através do diálogo e da troca de experiência para inovar a metodologia do programa. Nessas formações são feito estudos de resultados de avaliações, buscando novas estratégias de intervenções para melhorar a aprendizagem (PROF.º 2).

A professora 2 faz referência ao planejamento feito a partir dos resultados das avaliações dos professores considerando o planejamento como ponto de partida para o trabalho pedagógico, respeitando os níveis de cada criança, buscando assim considerar os avanços ocorridos durante o processo de cada uma, de modo particular. A troca de experiência entre os professores durante os encontros de formação, também, é visto pelas educadoras como uma metodologia viável favorecendo o trabalho com vistas a desenvolver as aprendizagens das crianças. Para esta questão Paguay (2001, 86) afirma: "O ensino é uma atividade intelectual que envolve a responsabilidade naquele que a exerce. É um trabalho criativo que implica também o domínio de um bom numero de técnicas. Trata-se ainda de uma atividade de serviço a coletividade".

Questão 4) Quais os métodos avaliativos utilizados pelos educadores/ formadores a respeito da funcionalidade do PAIC?

> O sistema de avaliação funciona através de questionários, ou seja, provas escritas, elaboradas pelos educadores/ formadores e pela própria secretaria do estado, com base nos descritores trabalhados em sala de aula para desenvolver necessariamente as habilidades do aluno (PROF.º 1).
>
> A avaliação no PAIC acontece de forma contínua onde os alunos são diagnosticados individualmente pelos professores e formadores constantemente, verificando se as metas e objetivos estão sendo alcançados. A "avaliação PAIC e "Provinha Brasil" são aplicadas ao final do 1º semestre e os resultados servem de norte para o planejamento do 2º semestre. Ao final do ano o aluno é avaliado a nível de estado pela prova do SPAECE/ALFA. (PROF.º 2).

Os professores citam que os formadores avaliam a funcionalidade do programa através de avaliações elaboradas pela própria Secretaria de Educação, e consideram os resultados de avaliações externas como o SPAECE, Provinha PAIC etc. O professor 2 ainda destaca que o planejamento pedagógico é feito a partir dos resultados que vão sendo obtidos com as provas no decorrer do ano. Sendo assim estas avaliações servem como ponto de partida para este planejamento e não deverão ser excludentes e seletivas, mas sim, includentes, considerando assim os avanços de cada criança, respeitando o tempo de aprendizagem de cada uma. (LUCKESI, 2011).

O professor, por sua vez, fará uma autoavaliação de seu trabalho a fim de

desenvolver novas estratégias que visem a aprendizagem das crianças que ainda não atingiram o nível de aprendizagem almejado no decorrer de certo período.

Questão 5)Que sugestões considera pertinente para melhoria do PAIC em seu município?

> Deveria ser desenvolvido através do programa um projeto de leitura e produção textual, já que as maiores dificuldades dos nossos alunos está dentro desses requisitos. Além disso, o governo poderia providenciar o material do PAIC com mais antecedência para que possa chegar ao município no início do ano letivo, o que não acontece. Por esse motivo, as escolas só começam a trabalhar com o material a partir do segundo ou terceiro bimestre do ano (PROF.º 1).

> Uma sugestão é que as formação e planejamentos, deveriam acontecer em cada escola individualmente com base em cada realidade fazendo planos direcionados especificamente as necessidades de escola. Pois nas formações coletivas com todas as escolas do município são planejadas atividades e projetos que não se adequa a realidade de todas as escolas (PROF.º 2).

O professor 1 faz referência à necessidade investir em projetos de leitura que venham despertar ainda mais o gosto e o prazer pela leitura e escrita. A mesma não menciona em que espaço tais projetos deveriam ser desenvolvidos, porém, podemos supor que podem ser desenvolvidos tanto no âmbito escolar como também, através de programas financiados pelo governo. O mesmo docente também denuncia o atraso da entrega do material estruturado, o que de certa forma, compromete o tempo de aprendizagem das crianças e a viabilização do programa.

O professor 2 sugere que, tanto as formações pedagógicas como os planejamentos pedagógicos ocorram no espaço escolar, pois o mesmo acredita que desta forma, as escolas poderão desenvolver seus projetos de acordo com sua realidade. Desta forma, levando em consideração as individualidades e particularidades tanto dos discentes quanto dos docentes, cujos aspectos sociais, culturais e históricos permeiam as suas ações educativas no ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados indicam que é hora de pensarmos a escola pública como um *lócus* de conhecimento científico, formação política e crítica, de confronto entre o aprendido e o vivido, em que o aluno tem a função social de agir sobre o meio, bem como sofrer a influência deste, enfim, é o momento de construção de uma identidade profissional e consolidação de uma consciência política, em que os conceitos de escola pública e de

qualidade se façam presentes em suas reflexões e ações, desafiando as reproduções das relações sociais inseridas no ambiente escolar (LIMA, 2003).

Nesse sentido a formação continuada é o momento de refletir sobre a prática, a partir dos condicionantes sociais e culturais existentes na realidade escolar, buscando uma formação consolidada que crie mecanismos de ação para o processo de ensino-aprendizagem para uma educação pública de qualidade e não, visando apenas uma avaliação quantitativa, mas a qualidade de uma formação que reflita diretamente no "chão da escola" tendo em vista as particularidades existentes na própria escola.

Falando em escola, é pertinente salientar a função social da mesma, cujo Libâneo (1994) ressalta que o principal papel da escola é ensinar, viabilizar meios e formas em que o aluno possa desenvolver suas capacidades intelectuais e reflexivas em face a complexidade do mundo moderno e todo um conjunto de problemas sociais que influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva Saviani nos leva a refletir sobre a função da escola colocando que é,

> Uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.(...) Diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 1994, p. 14).

Portando, Saviani (2003) com muita propriedade nos provoca uma reflexão ao elencar a necessidade e importância do professor como transformador desta realidade educacional, o autor também se atenta para estruturar proposições e abrir possibilidades para diálogos e discussões a respeito de a relação educativa estar realmente colocando o educador a serviço do educando ou as políticas governamentais ou sistemas vigentes atualmente.

Desse modo, a pesquisa apresenta essas nuanças que permeiam a formação continuada do professor, em que os mesmos a compreende como um fator que está satisfazendo a necessidade da escola, do aluno e até a sua, perdendo de vista a criticidade em perceber que essa formação busca uma avaliação satisfatória em que eleve a quantidade de alunos alfabetizados, e não a qualidade do processo.

Sem dúvida, a prática de ensino é o ponto crucial na formação continuada, uma vez que o profissional da educação desempenha a função de formar opiniões e contribuir para o desenvolvimento do educando como um todo e que, a apropriação dos conceitos teóricos confrontados com a ação docente se configuram em uma modificação das estruturas mentais, afetivas e cognitivas, bem como na maneira de pensar e agir sob a esfera social.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Núbia Maria Garcia. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico.** 4 ed. Fortaleza, Nacional, 2007.

DAMIS, Olga Teixeira, VEIGA, Ilma Passos Alencastro e outros**. Repensando a Didática.** 21º Ed. São Paulo: 1990, Papirus editora.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 9°. ed. São Paulo: Paz e terra, 1998.

FINDLAY, Eleide Abril Gordon. Et Al. **Guia para apresentação de projetos de pesquisa.** Joinville, SC: UNIVILLE, 2006. 26 p.; 21 cm.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

_____. **A Hora da Prática:** Reflexões do o estágio supervisionado e a ação docente. 3ª Ed. Fortaleza, Ed. Demócrito Rocha: 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos . Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. – 1 e.d.- São Paulo: Cortez, 2011.

MYNAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social.** 32ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita N.S. (org.). **Confluências e Divergências entre Didática e Currículo.** Campinas –SP: Papirus, 1993. (Série Prática Pedagógica)

SAVIANI, Dermerval**, Escola e Democracia: Curvatura da Vara**, 36º Ed. revista Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
_____, **Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil.** 3 ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção memória da educação).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5°. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, Hamilton Perninck, CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **A crise do Magistério Público Brasileiro no Século XXI: repercussões na identidade do professor da educação básica.** V 9, n. 15, p. 79-102, Vitória da Conquista, jul./dez. 2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 11. Ed. São Paulo: Spicione, 2009. (coleção pensamento e ação na sala de aula.)

PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Léopold, et al. **Formando Professores Profissionais**, 2ª ed. Editora Artmed, 2001.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Suzana Andreia Santos Coutinho (UFMA)
suzanasantoscoutinho@gmail.com
Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA)
lelia.silveira@ufma.br

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, devido às mudanças sociais, econômicas e culturais, o mundo todo tem prestado mais atenção na educação, exigindo principalmente do educador um constante processo de aprimoramento e investigação das questões referentes à mesma, além da prática educativa exercida por esses profissionais como importante e necessária para a construção de uma educação de qualidade.

Dessa forma, faz-se necessário uma formação permanente, na tentativa de reconstrução do seu saber escolar para atender as demandas dos avanços científicos e tecnológicos impostos pela contemporaneidade, ou seja, constituindo-se em um grande processo através do qual o docente vai construindo saberes, formas que permitem produzir a própria existência nessa e a partir dessa profissão buscar um desenvolvimento profissional através de uma formação sólida para que ocorra uma atuação profissional condizente com as necessidades do mundo contemporâneo.

Assim, compreender a formação do professor é apreender o processo que constitui o ser educador, o qual perpassa, desde sua formação inicial até o seu exercício profissional. É nesse sentido que se faz primordial uma formação continuada, fundamentada em concepções que direcionem o profissional a desenvolver seu exercício de acordo com as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que influenciam diretamente a escola e a ação docente e que ainda remetem o profissional da educação a ampliar sua prática visando possibilitar aos alunos uma construção crítica e positiva do meio social em que estão inseridos.

Candau (1997) aponta que, por mais que o profissional tenha passado por uma formação inicial e esta apresente um caráter em nível superior, ainda assim, não é suficiente para o desenvolvimento profissional. Destarte, faz-se necessário pensar em formação continuada no sentido de aprimorar não somente a prática realizada pelos professores no contexto da escola quanto em relação aos conhecimentos adquiridos por meio de pesquisas obtidas na academia, de modo que a teoria e prática estejam interligadas para que ocorra uma significativa apreensão do conhecimento teórico-prático.

Diante disso, elegemos a formação continuada voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente a do Proeja *Campus* Maracanã do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), levando em consideração que esta possui relação direta com a escola e precisa de professores com uma formação consistente e fundamentada para desempenhar suas atividades pedagógicas.

Sobre essa situação, Arroyo assinala:

> [...] os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade. (ARROYO, 2006, p. 23).

É nesse sentido que a EJA foi objetivada, para que esses sujeitos possam retomar seus estudos e recuperar o tempo perdido, assim como ter a possibilidade de ampliar as suas chances de adentrar no mercado de trabalho. Para tanto, foi implantado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto nº 5.478 em 2005, substituído em seguida pelo Decreto nº 5.840, de 2006, agora denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O PROEJA surge com o intuito de integrar a formação profissional com a educação básica, nos níveis fundamental e médio na modalidade da EJA, possibilitando dessa maneira a melhoria da formação profissional aliada à elevação do nível de escolaridade.

Este artigo tem o objetivo de analisar a formação continuada dos professores que atuam no Proeja, em curso técnico do IFMA. Em que apresentamos alguns aspectos considerados importantes sobre a formação continuada de professores que atuam no programa. Iniciamos esse trabalho com a introdução apresentando o nosso objeto de pesquisa em estudo e análise, depois o percurso metodológico para o desenvolvimento dessa pesquisa, em seguida um estudo acerca de algumas concepções relevantes a formação continuada de professores, logo após a participação dos sujeitos da pesquisa, discutindo a formação continuada dos professores do Proeja no *campus* do IFMA e por último apresentamos nossas considerações finais, com a intenção de colaborar com o conhecimento e, encontrar alternativas para melhor compreender o fenômeno em discussão.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para realização desta pesquisa, procuramos fundamentar em alguns aportes teórico-metodológicos considerados suportes para a realização de um estudo

sistematizado acerca da pesquisa qualitativa, por proporcionarem uma maior compreensão sobre essa abordagem de pesquisa para o desenvolvimento do trabalho científico.

Essa opção metodológica justifica-se pelo fato de possibilitar-nos um olhar mais próximo da formação continuada do PROEJA como uma categoria de análise, favorecendo-nos investigar os acontecimentos presentes na referida formação e a maneira como os professores interpretam as suas experiências.

Como categorias essenciais da pesquisa, enumeramos as seguintes: PROEJA, EJA e concepção de formação continuada.

O objeto de estudo pesquisado e analisado é a Formação Continuada de Professores que atuam em um dos cursos técnicos do PROEJA do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Maracanã, o qual tem dois cursos técnicos: um em Cozinha[29] e outro em Agropecuária. A pesquisa é no âmbito do Curso Técnico em Agropecuária – PROEJA.

Desse modo, buscamos entender o objeto de estudo pautado na pesquisa qualitativa, visto que esta possibilita ao pesquisador: o contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por meio do trabalho intensivo de campo; a coleta dos dados de caráter descritivo; maior atenção ao processo do que ao produto; perceber o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, o que se torna foco de atenção especial para o pesquisador, de modo que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Esses aspectos nos fizeram compreender a importância de fundamentar um estudo que tem como eixo norteador a pesquisa qualitativa, a qual, propicia reiteramos, uma relação direta entre o sujeito e o objeto em análise.

Silva e Menezes (2001) acrescentam que a pesquisa de natureza qualitativa considera a relação entre objetividade e subjetividade, utilizando o espaço como fonte para reunir dados com os quais o pesquisador interage. Em conformidade com os autores referidos, Ancizar (2006) ressalta que a objetividade na pesquisa qualitativa constitui-se como processo cognitivo centralizado no objeto, pretendida pelas abordagens empírico – analíticas. Ao contrário, a subjetividade é compreendida pela presença marcante do sujeito na interpretação do objeto. Por isso,

> [...] a subjetividade é importante, pois é ela que permite alcançar a objetividade. É a subjetividade que vai permitir graus diferentes de objetividade. [...] a subjetividade na abordagem fenomenológica n1ão é evitada, mas desejada, pois tudo o que é objetivo foi antes subjetivo. (FINI, 1994, p.26).

29 Tem a proposta de atender às necessidades de qualificação/profissionalização existentes em São Luís e no estado do Maranhão, considerando seu atual momento econômico, e priorizando os aspectos sociais, políticos e culturais de sua população. (IFMA, 2010).

Ante o exposto, percebemos a importância da relação entre objetividade e subjetividade, o que nos leva a compreender que uma depende diretamente da outra. Além disso, é por meio dessa relação que podemos interpretar de maneira coerente os fenômenos que regem a pesquisa em si, os quais favorecem uma relação recíproca que envolve o sujeito, o objeto e ainda o ambiente, lócus da pesquisa.

Para Bogdan e Bikelin (1994, p.51), "o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos participantes da pesquisa". Sendo assim, o diálogo é fundamental no processo da pesquisa, para que haja uma relação harmônica entre os investigadores e os sujeitos pesquisados e assim se consiga uma melhor compreensão e interpretação dos dados coletados.

Logo, desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa nos leva a assumir uma postura de não neutralidade quanto ao objeto pesquisado, o que nos remete a acreditarmos que, quanto maior for o contato direto do (a) pesquisador (a) com o contexto pesquisado, maiores serão os resultados a serem obtidos pela pesquisa.

Já no que se refere ao Estudo de Caso, como base também para o processo de investigação científica, é interessante citarmos Triviños (1995, p. 133), quando este afirma que o Estudo de Caso "é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente". Portanto, cabe ao pesquisador analisar o objeto de maneira profunda, para chegar à essência deste e assim conseguir um entendimento conciso acerca dele. Sobre isso, o estudo de caso explicitado neste estudo é de categoria "casos únicos" porque "são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa, ou um evento" (ALVES-MAZZOTTI, 2006 p.640).

Adotando essa mesma compreensão, Ludke e André (1986) acrescentam que o estudo de caso se preocupa com um único caso e deve ser sobreposto quando o pesquisador tiver um interesse em pesquisar uma situação singular, particular, uma vez que propicia uma melhor apreensão do objeto pesquisado, por garantir ao pesquisador a possibilidade de voltar o seu olhar com mais veemência para o objeto investigado e assim obter um resultado mais eficaz e seguro sobre a pesquisa.

Para a pesquisa de campo, foi primordial a coleta de dados bem organizada, para que obtivéssemos dados relativos à pesquisa, por meio de uma análise aprofundada e sistemática dos dados coletados. Para isso, dispusemos de instrumentos investigativos que nos propiciaram um melhor aprimoramento dos dados. A exemplo, a entrevista semiestruturada, no intuito de garantir respostas a indagações e inquietações que perpassam por todo o processo de análise do pesquisador em relação ao sujeito pesquisado. Logo,

> [...] as entrevistas constituem uma porta de acesso às realidades sociais, apostando na capacidade de entrar em relação com as outras. Do outro lado, essas realidades

> sociais não se deixam facilmente apreender, sendo transmitidas através do jogo de questões das interações sociais que a relação de entrevista necessariamente implica, assim como do jogo complexo das múltiplas interpretações produzidas pelos discursos. (POUPART, 2010, p.215).

De acordo com esse pensamento, foi importante a utilização de um instrumento que propiciasse uma relação de confiança e credibilidade tanto do pesquisador quanto do sujeito pesquisado, pois esse fator foi fundamental para o processo, além de abstrair do objeto em análise o máximo possível de informação, garantindo assim um suporte importante para a compreensão dos dados coletados.

Sobre as entrevistas, Manzini (1990, p.154) explicita:

> A entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

Assim, optamos pela entrevista semiestruturada, por acreditarmos que esta nos possibilita apreendermos melhor a formação continuada de professores que atuam no PROEJA e o aprimoramento da prática educativa por meio dessa formação. O roteiro da entrevista foi organizado de forma que conseguíssemos recolher dados que garantissem uma compreensão do fenômeno pesquisado e respondessem com clareza as inquietações da pesquisa.

Continuando esse percurso, chegamos a um dos processos metodológicos primordiais, que é a análise e interpretação dos dados. De posse dos dados, fizemos um estudo profundo sobre as informações coletadas, transcrevemos e analisamos os dados de acordo com os autores trabalhados, buscando desvendar nas falas dos sujeitos pesquisados a proposta de formação continuada, de que forma acontece essa formação e se esta responde às necessidades e anseios desse público-alvo e dos próprios profissionais envolvidos nesse contexto.

ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

As concepções sobre formação continuada de professores são de extrema importância e possibilita apreendermos melhor o avanço do conhecimento teórico permitindo uma reflexão sobre a prática pedagógica, gerando discussões e debates em alguns setores da sociedade, como por exemplo: as instituições acadêmicas, os ambientes escolares, além do universo literário educacional sobre a temática.

Sobre isso, (SACRISTÁN, 1999, p.64), infere “O debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório

da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos." Não se tem visto tantos debates na atualidade acerca da formação inicial e contínua de professores como ultimamente, o que nos remete a pensarmos a importância desses espaços para esses diálogos.

Esses espaços de formação, de capacitação, de reflexão da prática pedagógica são fundamentais para dar continuidade a um processo que se inicia com a formação inicial, considerada essencial, mas não a única para o desenvolvimento profissional docente (IMBERNÓN, 2011). Pois sabemos que o profissional no decorrer do seu trabalho pedagógico precisará está se aprimorando para que esteja apto a desenvolver sua prática, haja vista, que a realidade se encontra em um processo constante de transformação.

Um dos espaços de formação apropriado para se repensar, aprimorar os conhecimentos e consequentemente a prática pedagógica é o ambiente escolar considerado um instrumento fundamental nesse processo por se encontrar permeado de subjetividades, de uma forte identidade pessoal e por ser considerado lócus de diálogo, de experiência e consequentemente de reflexão da própria ação docente.

Almeida (2006, p.86), ressalta:

> A formação continuada deve estar centrada na escola, prioritariamente. É este o espaço que os professores e alunos estão aprendendo a todo o momento. É este o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas.

Por sua vez, Imbernón (2010, p.50) também discute essa questão, apresentando a necessidade de formação contínua para uma reflexão entre os conhecimentos teórico-prático sobre a própria prática escolar. "[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa"

Desse modo, entendemos que a formação continuada deve ter como espaço propicio o próprio ambiente escolar para sua realização, ou seja, por ser uma realidade a qual os professores estão trabalhando e vivenciando diariamente sua ação pedagógica. Melo (2012) ressalta, que é importante que a escola acompanhe o processo de desenvolvimento da sociedade de modo a compreender sua dinâmica, envolvendo-se e protagonizando o próprio desenvolvimento em seu trabalho cotidiano. Para tanto, promover a formação continuada dos professores é uma medida premente.

Para isso, se faz necessário levar em consideração nesse contexto o desenvolvimento profissional e as diferentes experiências de cada professor, adequando a formação continuada a esses aspectos. Portanto, a escola está diretamente envolvida nessa conjuntura, pois é através dela que o professor coloca em ação o seu aprendizado, renova sua prática e a partir disso constrói a sua identidade profissional.

É interessante ressaltarmos ainda que essa formação deve estar prioritariamente demarcada em princípios que gerem a reflexão sobre a ação docente, assim como o respeito e a valorização dos professores como atores principais de sua formação. E, ao pensarmos a formação continuada baseada na reflexão, nos reportamos a Alarcão (1996, p. 175), que assim infere:

> A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo simultaneamente um processo lógico e psicológico, é a reflexão que combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante.

Logo, a reflexão é um aspecto próprio do ser humano. Em que o professor reflexivo é um ser dotado de criatividade, com capacidade de pensar, de analisar e questionar a sua prática a fim de atuar sobre ela. Conforme Freire (1996, p.44), "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Com isso, compreendemos a reflexão como um aspecto proeminente para o desenvolvimento profissional, levando o docente a analisar e transformar sua prática, construindo em si uma postura autônoma, o que acarretará mudanças não somente na sua prática como também em todo o contexto educacional.

Em comunhão com a temática em questão, Pimenta (2002) sugere que se repense o emprego da terminologia professor reflexivo, justamente pelos riscos de esvaziamento da nomenclatura nas discussões e debates existentes em alguns espaços acerca do professor e de sua prática. Ressalva também que a transformação crítica da prática e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula requerem, além da atitude reflexiva, a troca entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino como prática social e a atividade docente em seu significado político. A atitude reflexiva nesse sentido resultaria na análise da prática cotidiana considerando as condições sociais em que ela está inserida.

Já Contreras (2002), por sua vez, ao falar sobre às práticas desenvolvidas pelo docente dia a dia, reconhece que diversas situações vividas em sala de aula envolvem ações realizadas espontaneamente, sem uma certa reflexão em relação ao processo. Conforme sua análise sobre a temática em questão considera que o professor desenvolve um conhecimento profissional em sua prática, apoiando-se nele no transcurso de suas ações. Caso esse conhecimento profissional seja insuficiente para dar conta das indeterminações presentes no ato pedagógico, o professor é motivado a envolver-se na análise e reflexão de sua prática, ensejando construir respostas aos desafios e conflitos vivenciados.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS PESQUISADOS

A formação continuada dos professores do Proeja é analisada neste tópico de acordo com as percepções dos sujeitos pesquisados acerca dessa formação, pautada no que está instituído pela proposta pedagógica do programa, aliada às percepções alcançadas por meio da pesquisa empírica.

Conforme o que está estabelecido pelo documento base, a Política do PROEJA visa uma formação integrada do cidadão, a qual consiste não somente na assimilação de conhecimentos científicos, profissionais, mas num conhecimento para a vida, para a sua construção pessoal como ser social que se transforma e transforma a sociedade em que se encontra inserido. Para isso, faz-se necessário que os professores estejam aptos a desenvolverem suas funções, alicerçadas na integração da formação geral aliada à formação profissional do educando.

A proposta do Programa apresenta uma organização específica a respeito da formação continuada de professores, tendo como objetivo principal a construção de um conjunto de referência e a sistematização de concepções e práticas político pedagógicas e metodologias que orientam a continuidade do processo (BRASIL, 2007, p.60). Busca também, garantir alguns elementos inerentes ao desenvolvimento do programa, como: a construção do planejamento das atividades realizadas durante o curso, a avaliação constante do processo didático-pedagógico e a socialização dos momentos vivenciados pelos que dele participam.

Para que se alcance o objetivo, fazem-se necessários, o seguinte: uma formação continuada de total responsabilidade e compromisso por parte das instituições proponentes e a elaboração de programas que estejam fomentados e organizados pela Secretaria Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC.

Diante disso, as instituições proponentes devem contemplar em seu plano de curso a formação continuada da seguinte maneira:

a) formação continuada totalizando 120 horas, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas;
b) participação em seminários regionais, supervisionado pela SETEC / MEC, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC;
c) participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam: ensino médio,educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa. (BRASIL, 2007, p.60)

No que diz respeito a SETEC/MEC, gestora nacional do PROEJA, tem como obrigação organizar programas de caráter especial para o processo de formação de professores, além de proporcionar pesquisas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, em parceria com os Estados, utilizando-se da modalidade da educação a distância, como veiculo de aprendizagem para uma capacitação educativa. E se dá por meio de:

a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos, como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional;
b) articulação institucional, com vista a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA;
c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional (BRASIL, 2007, p. 60 e 61).

Logo, a proposta pedagógica do Programa tem uma organização bem delineada a respeito da formação continuada de professores, possibilitando aos professores desempenharem suas práticas pedagógicas fundamentadas no contexto educacional estabelecido pela política do PROEJA, levando sempre em consideração um conjunto de aportes teóricos referentes à EJA, através de uma metodologia específica aos jovens e adultos, na intenção de alcançar os resultados esperados.

Entrando na pesquisa de campo, a coleta dos dados empíricos se deu por meio de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas, transcritas e em seguida analisadas conforme o embasamento teórico sobre o objeto estudado. Elas foram realizadas com os sujeitos da pesquisa no contexto do exercício pleno de suas atividades pedagógicas, ou seja, no local de trabalho, sem interferir na sua rotina profissional.

Já o levantamento e análise dos dados ocorreu em três momentos considerados fundamentais para a pesquisa. O primeiro momento se deu através do contato com as coordenadoras pedagógicas da instituição, em seguida tivemos acesso ao plano do curso técnico em Agropecuária (IFMA, 2010) investigado, o qual adota o Proeja, com vista a compreendermos a proposta pedagógica elaborada pelo IFMA, *Campus* Maracanã, acerca do programa.

No segundo momento, partimos para a entrevista com dez professores, com o objetivo de captar suas percepções sobre a formação continuada oferecida aos professores que atuam no Proeja. O terceiro momento de desenvolvimento do trabalho foi a organização e sistematização dos dados coletados nos momentos anteriores, seguidas de uma análise minuciosa dados. Buscamos fazer um confronto com as concepções, percepções e visões expressas e produzidas pelos sujeitos sobre o objeto em estudo, construindo, nesse sentido, o conhecimento. Os sujeitos da pesquisa foram identificados por pseudônimos, substituímos seus verdadeiros nomes por nomes fictícios.

O Documento - Concepções e Diretrizes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2010, p.26) apresenta como princípio: a) a formação acadêmica à preparação para o trabalho (sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e a discussão dos princípios e tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica: uma formação profissional e tecnológica contextualizada, alicerçada em conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida.

Quando entrevistamos os sujeitos da pesquisa acerca do envolvimento dos professores na implantação do PROEJA, os docentes participantes da pesquisa assim se posicionaram:

"Eu participei de uma reunião com a coordenação do PROEJA local, esclareceram quem eram os alunos, como eles deveriam ser abordados e quais seriam os nossos objetivos a serem colocados na disciplina [...]" (Professora Jéssica).

"[...] fiz no instituto um curso de especialização na área de Educação de Jovens e Adultos" (Professora Juliana).

"[...] quando cheguei aqui e comecei a ministrar aulas aos alunos do PROEJA, tentei adequar a minha metodologia de acordo com o perfil dos alunos da EJA [...]" (Professora Bianca).

No depoimento das professoras, observamos como ocorreu a participação delas no processo de implantação do Programa; cada uma expressou sua visão, sua forma de olhar a política da EJA, o que nos leva a compreender a heterogeneidade apresentada em relação à forma como esses docentes absorveram a implantação do Programa.

Já outros docentes apontaram questões primordiais, como: a oportunidade que seria dada aos jovens e adultos, a metodologia que deveria ser utilizada para trabalhar com a EJA, a participação dos professores em um curso de especialização e a afinidade que existe em relação aos alunos do PROEJA. As afirmações dos professores a respeito tanto do seu envolvimento quanto da instituição evidenciam aspectos importantes, como, por exemplo, a preparação da equipe gestora e docente para o desenvolvimento do Programa, de acordo com as necessidades do público da EJA e suas especificidades, uma vez que historicamente esses sujeitos são considerados "marginais", por se encontrarem em situação de vulnerabilidade social, pela baixa escolaridade e também pelo fato de estarem à margem das políticas educacionais.

> A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/ etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores

> informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p.6).

Para isso, é relevante que ocorra o desenvolvimento de uma prática pedagógica que considere essa realidade e o perfil de aluno, portanto faz-se necessário que haja primeiramente uma formação que favoreça ao docente uma atuação assentada na reflexão sobre sua prática, levando-o a buscar alternativas para um melhor desenvolvimento da ação educativa. Reiteramos que, segundo FREIRE (1996), a prática educativa deve ser pensada e repensada de maneira crítica e reflexiva para melhor desempenhá-la. Desse modo, para o contexto da EJA, especificamente o PROEJA requer essa ação crítica e reflexiva, para que os profissionais estejam preparados para lidar com esse público, principalmente no que diz respeito ao seu contexto de vida.

Outro elemento enfatizado na pesquisa trata-se da existência de um plano de formação continuada para os professores do PROEJA, sobre o qual nos foi relevado o seguinte: a inexistência de um plano de formação continuada, implicando a não realização de formação, embora os professores a reconheçam como uma necessidade para o processo educativo. Sobre isso, ouvimos algumas declarações contundentes, como as que seguem:

Olha é um detalhe mais pedagógico, porque quando a gente chega já encontra a coisa funcionando, a gente só se enquadra como docente dessa categoria de ensino [...]" (Professor Ronald);

"Não recebi em momento algum uma formação continuada para trabalhar no PROEJA, embora eu sempre cobrasse isso" (Professora Patrícia).

[...] quanto a isso não tenho uma resposta concisa para lhe dar porque desde quando entrei para ministrar aulas ao Proeja não participei de nenhuma formação continuada. A única coisa que sei dizer é que houve bem no início da implantação do Programa um curso de especialização aos professores, como capacitação para desenvolverem sua prática com os alunos do PROEJA (Professora Bianca).

Percebemos assim, pelos depoimentos dos docentes, que esse fato representa uma forte fragilidade na organização e no desenvolvimento de um processo de formação continuada. E a questão mais expressiva foi a especialização que alguns docentes receberam para ministrar as disciplinas no PROEJA como sendo a única forma de capacitação para esses profissionais. Já outros, por sua vez, foram bem enfáticos quanto ao desconhecimento e à não existência desse processo de desenvolvimento de formação continuada e, como vimos, somente uma professora expôs algo diferente, ao afirmar que participou de um curso cuja carga horária foi de 460 horas e que as aulas aconteceram no período de mais de um ano.

Conforme estabelecido pelo documento-base (BRASIL, 2007), é de responsabilidade da instituição proponente do programa organizar e desenvolver seu processo de formação continuada, tendo que atender aos parâmetros básicos apontados pelo documento oficial, principalmente no que se refere à capacitação do docente por meio de participação em programas de formação. Tal formação deve contemplar um espaço pedagógico de discussão e organização do trabalho a ser desempenhado no contexto da sala de aula com os jovens e adultos, que, reiteramos, carecem de uma maior atenção por apresentarem muitos problemas, tanto de cunho pessoal quanto educacional.

Os relatos a seguir sobre a concepção de formação continuada dos professores expressam certa sintonia com as concepções discutidas na literatura que versa sobre o assunto:

> *Eu concebo uma formação continuada para nossa melhoria constante na formação do conhecimento [...]* (Professora Patrícia).

> *Eu vejo como necessária sempre. É uma renovação de sua prática. É você se ver como alguém que precisa rever e refletir sempre sobre sua ação pedagógica [...]* (Professora Bianca).

> *[...] formação continuada é justamente você poder estar continuamente subsidiando o profissional para um bom desenvolvimento da prática [...]* (Professor Ronald).

Os professores evidenciaram compreensão sobre a formação continuada, e ainda que cada um (a) a seu modo, tenha apontado concepções bem aproximadas umas da outras. Muitos dos sujeitos entrevistados responderam de maneira conceitual, demonstrando muita clareza, fazendo uma relação com a prática cotidiana, enfatizando a importância dessa formação para o trabalho com o PROEJA e o compromisso com a educação em processo de constante transformação. Desse modo, os depoimentos foram bastante coerentes, por

apresentarem um entendimento de formação continuada, como um espaço de produção de conhecimento, de troca de diferentes saberes, de pensar e refazer a prática docente para um bom desenvolvimento da ação educativa.

A formação continuada deve ser fundamentada por dois aspectos importantes: o processo de reflexão do professor sobre sua prática e a formação em serviço, para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido de maneira satisfatória. Nesse sentido, Leite et al. (2010) afirmam que a formação no próprio espaço escolar possibilita ao professor uma reflexão de sua ação pedagógica de maneira mais consciente, por vivenciar diariamente sua prática, o que possibilita um processo de aprendizagem mais

eficaz aos seus alunos. Logo, compreendemos a importância da formação continuada como auxílio para a renovação da própria formação docente e, consequentemente, da prática de ensino.

Quando perguntamos aos professores qual a concepção de formação continuada adotada pelo PROEJA, obtivemos as seguintes respostas;

"Não tem. Vai da habilidade de cada professor para trabalhar especificamente com o grupo" (Professor Ronald).

"Não sei dizer, porque não participei de nenhuma formação continuada" (Professora Juliana).

"*É contínua; apesar de alguns entraves, mas é contínua" (Professor Pedro).*

Os depoimentos aqui colocados pelos professores dão continuidade ao já expressado acima sobre a não existência de formação continuada para os (as) professores (as). Sendo assim, fica claro que o Programa desenvolvido pelo IFMA – Maracanã disponibiliza um plano curricular, mas este não é posto em prática o que leva, a um desconhecimento sobre os aspectos que regem a política do PROEJA. É necessário, pois, que o corpo docente conheça a concepção de formação continuada adotada pelo Programa para a melhoria do seu próprio desempenho profissional, considerando a necessidade de uma fundamentação teórica específica para a orientação da sua prática educativa, tendo em vista que vão lidar com um público cujo perfil é bem singular. Portanto, é importante que os professores conheçam a proposta de formação continuada para compreender a sua relevância e assim se envolver, de modo que ela aconteça efetivamente.

No que se refere à importância do processo contínuo de formação do educador, para um alcance qualitativo da prática educativa, buscamos saber quantas formações continuadas foram oferecidas aos educadores do programa até o presente momento. A esse respeito, os professores assim se manifestaram:

Olha eu não lembro de ter tido nenhuma durante o período que estou aqui (Professor Ronald).*Eu não sei te dizer, porque turma de formação continuada já tiveram umas duas ou três turmas. Agora essa especialização só teve uma* (Professora Juliana).

De acordo com o explicitado pelos entrevistados, podemos perceber uma diferença de opiniões sobre a ocorrência ou não de formação continuada específica para os docentes que atuam no programa. Isso fica bem evidente no depoimento da professora Juliana, ao dizer que a formação continuada até aconteceu na instituição, mas a especialização voltada para a EJA somente foi oferecida por ocasião da implantação do programa.

Quando perguntado sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam a formação continuada oferecida àqueles que atuam no Proeja, eles apontaram:

Como a gente não tem formação continuada, então não tem base teórica e metodológica nenhuma (Professor Ronald).

Não há fundamentação teórica porque não houve formação continuada (Professor Felipe).

Bom, até gostaria mesmo de saber que fundamentos teóricos e metodológicos orientam esse Programa, porque só assim teria mais suporte para trabalhar com o PROEJA (Professora Bianca).

Os entrevistados demonstraram desconhecimento acerca de uma fundamentação teórica e metodológica específica para o trabalho com o PROEJA, relatando que isso acontece principalmente pela não existência de formação continuada, razão que leva esses sujeitos a desenvolverem sua prática sem uma orientação teórica e metodológica estabelecida pelo Programa.

Nesse sentido, é interessante expressarmos a importância do conhecimento baseado no pensamento de FREIRE para o processo de aprendizagem dos alunos da EJA, pelo fato da abordagem Freiriana apresentar uma característica própria e adequada ao trabalho com essa clientela; por ter a compreensão de que o conhecimento proporcionado a esse segmento deve estar fundamentado em um ensino que integre o conhecimento acadêmico com o conhecimento sociocultural desse discente, para que ele se sinta envolvido e respeitado de acordo com o seu contexto de vida e também por propiciar uma relação de reciprocidade entre professor e aluno.

Para Freire (2007), devemos pensar o aluno e o professor com base em sua realidade, em seu contexto social, na importância de sua participação para o alcance de um conhecimento comprometido com a aprendizagem. Faz-se importante assim a prática de ensinar, que deve respeitar os conhecimentos prévios dos alunos, desenvolver sua criticidade, na aceitação do novo, ou na rejeição a qualquer aspecto de discriminação e principalmente na reflexão crítica sobre a ação educativa.

Portanto, ao pensarmos em educação para o contexto da EJA é importante buscarmos subsídios em Freire, que deixou contribuições relevantes fundamentadas numa simples transmissão do conhecimento, mas sim no ato ensinar de forma humanizada.

Diferentemente dos outros educadores, o professor Lucas na sua fala enfatiza:

"Na verdade, a gente primeiramente foi entender o que era o Programa, o público a que se destinava e a metodologia de como a gente iria transmitir conhecimentos a esses alunos, foi assim bastante interessante".

O que esse professor apresenta em seu depoimento é um conhecimento fragmentado a respeito do Programa, do perfil dos alunos da EJA e sobre a metodologia

a ser utilizada no contexto de sala de aula; também não explica de forma clara em que momento recebeu esses direcionamentos e qual base teórica teria que utilizar para o desenvolvimento da ação pedagógica com os discentes do Programa. E, como sabemos, para um bom desempenho da ação educativa faz-se necessário um sólido conhecimento teórico que a fundamente.

Contudo, para isso, torna-se fundamental a formação continuada como mecanismo de aprimoramento da prática, de um saber pautado em teorias que subsidiem o ensino para um grupo específico, da reflexão como aspecto central do processo, do compromisso, enfim, de uma construção e reconstrução da formação profissional e consequentemente pessoal do educador. Nesse sentido, Libâneo (2002) ressalta a importância do processo de reflexão sobre a ação educativa, cujo embasamento teórico contribui para a melhoria da prática educativa, uma vez que o educador passa a entender e refletir de forma crítica sua prática, aprimorando seu modo de atuar, buscando novas alternativas pedagógicas.

Já no que diz respeito às dificuldades encontradas para o desenvolvimento da formação continuada para professores que atuam no PROEJA, obtivemos um conjunto significativo de depoimentos:

"Essa pergunta você teria que fazer para a gestão não para nós professores. Porque a gestão não tenta promover atividades dessa natureza para os professores continuadamente?" (Professor Ronald).

"Eu acho que é chegar ao conhecimento dos professores que trabalham no PROEJA que existe essa obrigatoriedade de que eles tenham essa formação prévia que se desconhece aqui no campus" (Professora Jéssica).

"[...] eu acho que existe dificuldades dos gestores de entender que é necessário fazer, ou então, eles não têm os norteadores, não são capacitados também para a implantação dessas políticas de formação docente continuada" (Professora Patrícia).

Como notamos, nas declarações feitas pelos entrevistados, foi colocado diferentes fatores que dificultam a realização da formação continuada, porém, compreendemos que cada dificuldade expressada tem um sentido importantíssimo para o desenvolvimento do Programa no contexto da instituição proponente. Sendo assim, é interessante que a gestão desenvolva atividades relacionadas à capacitação dos professores, que encontre formas adequadas para reunir todos os educadores para oferecer a formação contínua, além de apresentar a obrigatoriedade dessa formação para o aprimoramento da ação pedagógica.

Registramos também outro depoimento bastante significativo no que tange às dificuldades em se ter formação continuada para os educadores, segundo a Professora Bianca:

No meu ponto de vista, acredito que seja a falta de um compromisso maior com o PROEJA. Sabe a coisa vem é implantada e não se tem um compromisso mesmo

de levar a coisa, da melhor maneira possível. E aí a gente vai percebendo que varias coisas vão ficando para trás e sem serem resolvidas. E uma delas considero a principal: a formação continuada dos profissionais que atuam no Programa.

Como notamos, nas declarações feitas pelos entrevistados, foi colocado que diferentes fatores dificultam a realização da formação continuada, porém compreendemos que cada dificuldade expressada tem um sentido importantíssimo para o desenvolvimento do programa no contexto da instituição proponente. Sendo assim, é interessante que a gestão desenvolva atividades relacionadas à capacitação dos professores, que encontre formas adequadas para reunir todos os educadores para oferecer a formação continuada, além de apresentar a obrigatoriedade dessa formação para o aprimoramento da ação pedagógica.

Observamos, pois, quão difícil é não dispormos de aparatos teóricos e metodológicos que orientem qualquer trabalho pedagógico, uma vez que a formação continuada é um suporte importantíssimo para a capacitação do profissional, para que possa desempenhar suas atividades pedagógicas da melhor forma possível. Principalmente quando esse profissional tem como alunos jovens e adultos que requerem educadores cada vez mais capacitados para o trabalho com eles. Portanto, urge repensar a realização urgente de formação continuada para os professores que atuam no PROEJA do Campus Maracanã, a fim de que tenham uma maior participação no Programa e também busquem seu aperfeiçoamento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pesquisadoras envolvidas diretamente no campo da pesquisa, movidas pela natureza investigativa, na busca de respostas que venham possibilitar uma maior compreensão acerca do objeto em estudo, entendemos que o conhecimento se encontra em um constante processo de transformação que necessita ser sempre analisado, investigado e abarcado na sua intensidade, para que alcancemos um entendimento seguro e então possamos obter as respostas de que necessitamos.

Assim, o processo de realização desta pesquisa nos demonstrou a complexidade existente acerca da formação continuada de professores do PROEJA do Campus Maracanã apresenta e a sua relevância para a educação brasileira, levando em consideração a sua singularidade por estar organizada de acordo com um seu projeto pedagógico que tem como eixo fundamental a integração da educação básica com a educação profissional, visando a uma capacitação ampla que possibilite a inserção do indivíduo no mundo do trabalho.

A partir dos estudos em relação ao PROEJA, encontramos um programa organizado pedagogicamente, com objetivos, concepções e princípios bem definidos,

fruto de estudos, análise e pesquisas realizadas sobre o público-alvo que se pretende atender no país: os jovens e adultos. Para isso, esse Programa assumiu também o compromisso de proporcionar aos educadores que dele fazem parte uma formação inicial e continuada, para que tivessem condições de desenvolver suas atividades de acordo com as características singulares dos discentes, fundamentadas num conhecimento teórico voltado para a educação de jovens e adultos.

Ainda de acordo com a proposta pedagógica do programa, o PROEJA proporciona ao seu público a integração da formação geral à formação profissional como eixos fundamentais para a formação completa do discente, para que tenha um espaço no contexto educacional e uma perspectiva de inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, o curso técnico em Agropecuária – Proeja, do *Campus* Maracanã, foi organizado de forma a

propiciar ao educando uma formação de acordo com o que está estabelecido no documento-base do programa (BRASIL, 2007).

A pesquisa empírica nos remeteu a um contato próximo com o objeto pesquisado, por meio do fenômeno investigado, ao entrevistarmos professores do curso mencionado, a fim de captarmos suas percepções sobre o desenvolvimento da formação continuada, no que tange à concepção e ao aprimoramento da prática educativa no curso.

Desse modo, as indagações levantadas por nós neste estudo tiveram como eixo norteador o objetivo principal: analisar a formação continuada dos professores que atuam no PROEJA, em Curso Técnico do IFMA, visando compreender como acontece o processo de desenvolvimento da formação contínua para os docentes que atuam especificamente no Curso Técnico em Agropecuária – PROEJA, Campus Maracanã. Diante das respostas obtidas, depreendemos que a formação continuada dos professores é considerada um elemento importante e deve acontecer de forma processual, como aprimoramento da ação educativa, tornando-se um constante aprendizado, proporcionando ao educador uma evolução profissional e renovação da sua prática. Constatamos que há um forte anseio para que essa formação contínua seja de fato realizada em prol da capacitação frequente e melhoria da prática educativa dos educadores, pois estes reconhecem a sua importância para o processo de execução do Programa, ressalvando o quanto essa capacitação fará com que a ação pedagógica seja bem mais fundamentada teoricamente.

Nesse sentido, alguns professores relataram as dificuldades acerca do desenvolvimento de sua prática educativa em relação ao PROEJA, por entenderem que a EJA é uma modalidade de ensino que requer uma ação educativa diferenciada, com metodologias que levem em consideração o contexto sociocultural dos discentes, pois são jovens e adultos que, por algum motivo, se encontravam fora do ambiente escolar e que precisam, de alguma forma, ter acesso a uma educação de qualidade.

Os educadores destacaram ainda algumas dificuldades inerentes à realização da formação continuada, como, por exemplo, o compromisso com o Programa e a falta de referência profissional dentro da instituição para oferecer essa formação. Porém, cabe destacarmos que, diante das dificuldades apresentadas pelos sujeitos pesquisados, existe algo que é fundamental nesse contexto, o currículo, no qual a formação continuada de professores deve estar também alicerçada.

É oportuno ressaltar que, ainda que os docentes tenham sido coerentes ao apontar a importância da qualificação para trabalhar com a EJA, tendo em vista as particularidades que norteiam seu público-alvo, não ficou evidente a compreensão acerca do currículo do programa. Sabemos que esse currículo tem sua singularidade, por ser direcionado ao público da EJA e pelo fato de a formação continuada de professores estar permeada pelo que a proposta curricular propõe a esses jovens e adultos. Sendo assim, é mais que necessário que os educadores estejam preparados para atender às expectativas desse segmento, para que consigam trazer os estudantes ainda mais para a vivência no mundo educacional.

Portanto, entendemos então, que é necessário um corpo docente e uma equipe pedagógica bem preparada para desempenhar suas funções em relação ao PROEJA, uma vez que, como aponta o Documento Base, a qualificação dada a esses profissionais da educação objetiva a formação de uma equipe pedagógica de referência, tendo em vista ainda a necessidade que terão de organizar um trabalho embasado por concepções e práticas educativas que irão orientar todo o processo pedagógico do Programa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: _____ (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996. p. 171-189.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino e SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos do estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.36, n.129, p.637-651, set./dez. 2006.

ANCÍZAR, Silvio S. G. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. (org). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo, Cortez, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane B. Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda R. de. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto n.5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

_____. Ministério da Educação. **PROEJA:** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____ **Proeja**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2007.

_____Um novo modelo em educação profissional e tecnológica:
concepções e diretrizes. Instituto federal de educação, ciência e tecnologia. 2010

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In:_____ (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo, Cortez, 2002.

FINI, Inês M. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. (org). Maria Aparecida Vigani Bicudo e Vitória Helena C. E. **A pesquisa qualitativa em educação:** um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

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

_____. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

_____ **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLÓGIA (IFMA) CAMPUS MARACANÃ. **Plano de Curso Agropecuária – PROEJA**. Eixo Tecnológico: recursos naturais. São Luís - MA. 2010

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et all. **Necessidades formativas e formação continua de professors de redes municipais de ensino**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33, 2010, Caxambu. DisponíveLem:‹http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf›. Acesso em: 25 de agosto de 2014 .

LIBÂNEO, José Carlos (2002): "**Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?", in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora.

LUDKE, Menga & ANDRÈ, Marli E.D.A. **Pesquisa Qualitativa:** abordagens qualitivas. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p

MANZINI, Eduardo. J. **A entrevista na pesquisa social didática**. São Paulo, v.26/27. 1990.

MELO, Lucivania Silva de. **A formação continuada de educadores do Projovem Urbano em Imperatriz**. São Luís, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro (orgs.) (2002): **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodologias. In: POUPART, Jean et AL**. A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 215-253.

SACRISTÁN, J.G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **A metodologia da pesquisa e elaboração da Dissertação.** Florianópolis: UFSC, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

APRENDIZAGEM COOPERATIVA: AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CEARÁ

Rodrigo Leonardo Gomes de Oliveira (UFC)
rodrigoleo85@gmail.com
Maria Alina Oliveira Alencar de Araújo (UFC)
alinaedu@yahoo.com.br
Raquel Crosara Maia Leite (UFC)
raquelcrosara@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é um programa de formação continuada para docentes de todo o Brasil que estejam em efetiva docência em sala de aula. O programa foi instituído a partir da portaria de Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013).

O material desse programa federal destaca como uma das finalidades da escola moderna a formação humana integral, em que o aluno deve ser considerado um sujeito multifacetado. Surge daí a necessidade de métodos pedagógicos inovadores que atendam a essa demanda. Acredita-se que a Aprendizagem Cooperativa enquadre-se nesse perfil. Nessa proposta as atividades ocorrem prioritariamente em grupos (células de aprendizagem), incentivando-se a cooperação mútua.

No entanto, para que iniciativas como essa sejam possíveis e tenham efetividade, é imprescindível a formação continuada de professores a fim de preencher possíveis lacunas deixadas pela formação inicial (BARRADAS, 2008). Segundo Gatti (2008) a formação proporcionada pelo Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio adequa-se a categoria de formação que se propõe a possibilitar uma maior comunicação entre os pares da escola, pois considera o contexto institucional ao tratar de assuntos pertinentes à sala de aula, à gestão escolar e à comunidade.

A partir do discurso de necessidades formativas diante das dificuldades diárias relatadas por professores e gestores em suas realidades escolares no final do século XX, surge a necessidade de formações continuadas com o objetivo de aprofundamento e avanço formativo dos docentes (GATTI, 2008). Porém, esse aperfeiçoamento foi substituído por programas compensatórios de uma formação deficitária a qual os professores foram sujeitos durante sua formação inicial (BARRADAS, 2008; GATTI, 2008).

Diante desse contexto, o presente trabalho teve por objetivo investigar as concepções de professores de uma escola de educação profissional do Ceará a respeito da Aprendizagem Cooperativa e da formação humana integral.

PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: REDESENHANDO O CONTEXTO ESCOLAR POR MEIO DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Os trabalhos cooperativos representam uma das fontes de promoção da motivação do discente e possibilita a experiência de conhecer seus próprios saberes e de aprimorar suas competências. O distanciamento do individualismo, a liberdade e a responsabilidade são alguns dos valores estimulados nos alunos a partir de trabalhados desenvolvidos com o método da Aprendizagem Cooperativa (BARBOSA, 2004; PINHO *et al*, 2013).

Na formação humana integral o discente é visto como um sujeito multifacetado, portanto, para sua formação, devem-se considerar outros aspectos além do cognitivo. Para Ciavatta (2005) o que se busca na formação humana é garantir ao educando o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão, integrando-o dignamente à sua sociedade.

Vivemos a *sociedade da informação* na qual se faz necessário a realização de uma proposta pedagógica que tenha a pretensão de gerar uma consciência crítica. Ser crítico significa ter a capacidade de organizar e interpretar as informações que chegam até o indivíduo a fim de que consiga se inserir em uma *sociedade de aprendizagem contínua* o que significa que eles continuarão a aprender além dos muros da escola (POZO, J. I. *Apud* COOL, 2003).

O trabalho do professor, além de social, é essencialmente interativo (TARDIF, 2007). A interação entre os seres humanos é sempre norteada por valores, finalidades e afinidades. Para que sejam assumidos integralmente pelos alunos, os valores devem ser trabalhados e postos em prática pelos docentes e demais agentes que os pregam. (VASCONCELLOS, 2012).

A educação libertadora de Freire (1983) desperta os ideais de formação crítica dos indivíduos para que estes se libertem da alienação e alcancem seu próprio reconhecimento como seres verdadeiramente humanizados. A transformação da realidade se faz possível a partir de reflexões sobre a práxis de cada individuo.

METODOLOGIA

Os sujeitos dessa pesquisa foram os professores lotados em uma Escola de Educação Profissional do Ceará e participantes do Programa Federal Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio que ocorreu de agosto/2014 a junho/2015. Foi aplicado um questionário qualitativo para levantamento das concepções desses sujeitos dividido em quatro categorias: 1) concepção de formação humana integral; 2) concepção de Aprendizagem Cooperativa; 3) contribuições da Aprendizagem Cooperativa para

a formação humana integral e 4) desafios para implementação da Aprendizagem Cooperativa na escola. O questionário foi enviado por *e-mail* a 25 professores, porém, responderam doze docentes das diversas áreas do conhecimento, exceto da área de ciências da natureza. . Em seguida, as respostas foram agrupadas por semelhanças e analisadas qualitativamente de acordo com Bardin (1994).

CONCEPÇÕES, CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

Na primeira categoria de análise (Concepções sobre formação humana integral) todos os sujeitos da pesquisa associam essa formação a uma concepção omnilateral do ser humano, ou seja, compreendendo-o como multifacetado e superando a ideia de que a escola tem como principal e único objetivo o desenvolvimento da dimensão cognitiva do ser humano. Algumas respostas relacionaram a formação humana integral desse humano multifacetado a sua função social que seria a compreensão do mundo que o rodeia e sua atuação como cidadão crítico. A formação do indivíduo com essa perspectiva alinha-se as ideias de autores como Ciavatta (2005), Pozo (2009) e Freire (1983).

Quanto à segunda categoria (Concepção dos professores quanto a Aprendizagem Cooperativa), o consenso maior relaciona-se ao fato da Aprendizagem Cooperativa ser considerada como método de ensino baseado na cooperatividade que possibilita a troca de saberes entre os indivíduos. Destacou-se a corresponsabilidade para que os membros das células cooperativas atinjam os objetivos propostos. Em menor proporção, enfatizou-se o papel do professor nesse processo e o estímulo à autonomia do aluno por meio do protagonismo assumido por ele nas atividades, contrapondo-se ao ensino tradicional ou a concepção de educação bancária citada por Freire (1983). Essa concepção coletiva apresentada aqui se aproxima da ideia de que a interação entre os seres humanos é sempre norteada por valores, finalidades e afinidades. Na análise realizada, não se verificou nenhuma ideia relacionada ao fato de que a aprendizagem cooperativa está para além dos muros da escola, ou seja, de que ela possibilita ao aluno viver numa *sociedade de aprendizagem contínua*.

No que diz respeito às contribuições da Aprendizagem Cooperativa para os educandos foram citados valores como solidariedade e o respeito mútuo, relacionando-os ao desenvolvimento da sociabilidade do indivíduo. Essa constatação relaciona-se a educação de valores por meio da aprendizagem de atitudes defendida Pozo e Gomez (2009). Dessa forma, destaca-se o papel da escola na aquisição de valores imprescindíveis às práticas sociais. Além desses valores, os docentes citam ainda que essa metodologia estimula o aluno a participar de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem a partir do desenvolvimento da habilidade de comunicar-se e do senso de responsabilidade, resultando num processo educacional para a autonomia.

Os desafios citados pelos docentes para a implementação da Aprendizagem Cooperativa na escola dividem-se em dois eixos principais: 1) os relacionados aos professores e 2) os relacionados aos alunos. Alegam que a formação acadêmica recebida é tradicional, tornando-os despreparados para lidar com metodologias inovadoras de ensino como a Aprendizagem Cooperativa. Em relação aos alunos são citados como desafios a falta de interesse e a indisciplina. Um número reduzido de respondentes relaciona esses fatores à predominância do ensino tradicional. A inserção de metodologias inovadoras na sala de aula requer esforço contínuo da comunidade escolar, pois se faz necessária a quebra de paradigmas em relação a esse modelo tradicional de ensino e aprendizagem. Além desses aspectos, foram citados ainda o tempo insuficiente de planejamento, a quantidade excessiva de alunos em sala de aula, a defasagem do ensino fundamental e o modelo das avaliações externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É recorrente a insatisfação de docentes com o contexto escolar atual, o que estimula a busca por novos caminhos para a educação brasileira. Em meio a essas buscas surgem novas metodologias que apontam novos modos de educar na instituição escolar. Porém, muitos são os desafios enfrentados para a implementação dessas metodologias, pois o próprio contexto escolar é desfavorável a mecanismos que se contraponham ao modo tradicional de ensino. Essas dificuldades não devem minimizar a busca por uma educação de qualidade, mas estimular o esforço em torná-las possíveis nas salas de aula. Para tanto, enfatiza-se o papel do professor como principal ator nas mudanças rumo a um modelo de educação adequado às demandas do século XXI. Daí a importância de repensar a formação acadêmica dos novos docentes e oferecer formação continuada aos professores em exercício.

REFERÊNCIAS

BARBOSA R. M. N; JÓFILI Z. M. S. Aprendizagem Cooperativa e Ensino de Química: parceria que dá certo. **Ciência & Educação***,* v. 10, n. 1, p. 55-61, 2004.

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994. 226 p.

BARRADAS, C. M. **Ensino de ciências e formação de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Cascavel-PR.** Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 1.140**, de 22 de novembro de 2013. Disponível em: < http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/ 982 INPDFViewer?jornal=1&pagina=24&data=25/11/2013&captchafield=firistAccess>. Acesso em: 09/04/2016.

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.

COOL, C. *et al.* **Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio.** Porto Alegre. Artmed. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 13ª ed. 1983.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

PINHO, E. M.; FERREIRA, C. A.; LOPES, J. P. As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 913-937, set./dez. 2013.

POZO, J. I. & GOMÉZ, M. A. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** 5ª edição. Porto Alegre: Artmed. 2009. 296p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.

VASCONCELLOS, C. dos S. in: PACHECO, J. **Dicionário de valores.** 1ª edição. São Paulo: Edições SM, 2012.

PROGRAMA DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA - PROCAD: ARTICULANDO PESQUISA E FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Maria Emiliana Lima Penteado (PUC/SP)
emipenteado@gmail.com
Fábio Alves Gomes (PUC/SP)
f_gomes83@yahoo.com.br
Ana Gabriela Nunes Fernandes (UFPI/UESPI)
anagabinf@yahoo.com.br
Agência Financiadora: CAPES/CNPQ

INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho é expor um recorte do processo de articulação das pesquisas individuais que compõem o projeto coletivo de um Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD. Este programa agrega quatro programas de pós-graduação, envolvendo três universidades públicas do Nordeste e uma universidade particular do Sudeste. Os componentes das quatro equipes dedicam-se em atividades de ensino e de pesquisa sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar que abrangem propostas interventivas que pretendem promover, ao mesmo tempo, a formação e transformação do indivíduo e da instituição escolar, ampliando as significações de gestores, de professores, de alunos, de funcionários e de pais de alunos sobre a educação, a escola, o ensino e a aprendizagem, dentre outros aspectos que constituem essa realidade.

No PROCAD, as atividades desenvolvidas convergem para formação de recursos humanos, quando da participação de discentes da Pós-Graduação (doutorandos e mestrandos) dos Programas de Pós-Graduação que integram a cooperação acadêmica em Missões de Estudo desenvolvidas no âmbito do projeto. Essa formação de recursos humanos é estimulada via realização de atividades voltadas para a iniciação científica de discentes da graduação e a realização de Estágios Pós-Doutoral no Brasil pelos docentes integrantes desta Rede de Cooperação Acadêmica.

A cooperação estabelecida entre os pesquisadores das diferentes universidades baseia-se no fortalecimento acadêmico dos quatro Programas de Pós-Graduação envolvidos no projeto coletivo do PROCAD. Um dos aspectos a ser ressaltado nesse fortalecimento é a promoção de atividades de ensino e de pesquisa com vistas a diminuir possíveis descompassos encontrados entre as regiões Nordeste e Sudeste. Isso é perceptível durante a realizaçãodo trabalho coletivo, nas trocas de experiência que favorecem o aprofundamento de estudos na área da Educação e da Psicologia da

Educação: campos de atuação dos pesquisadores.

Conforme especificadono início deste artigo, faremosum recorte do processo de articulação das pesquisas individuais que compõem o projeto coletivo de um Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD.Pretendemos, nesta exposição, explicitar, primeiramente, a fundamentação teórica e metodológica doreferido projeto e, desse modo, apresentar as três pesquisas individuais que o integram destacadas neste estudo.

Na próxima seção,apresentaremosalgumas considerações sobre a pós-graduação no Brasil e o processo de formação do pesquisador. Em seguida, faremos a discussão teórico-metodológica sobre o processo de articulação das três pesquisas mencionadas acima, quais são: A Dimensão Subjetiva da Docência: as significações de professores e gestores sobre "ser professor", produzidas em um processo de pesquisa e formação; Análise das significações sobre a prática pedagógica de professores da Educação Básica: a mediação dos conceitos científicos da disciplina Psicologia da Educação; Os sentidos e significados atribuídos por docentes à função social da família.

Por fim, nas considerações finais, serão apontadas algumas sínteses realizadas até o momento durante a participação dos pesquisadores no desenvolvimento do projeto. Salientamos que tais considerações são parte de um processo de produção de conhecimento e, por assim entendê-las, consideramosimprescindível o debate e a crítica para o avanço do conhecimento científico.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Ao escolher, nas áreas da Educação e da Psicologia da Educação, realizar pesquisa na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), acreditamos ser necessário, primeiramente, que o pesquisador conheça e assuma as raízes epistemológicas nas quais ela se fundamenta. Nesse sentido, cabe aqui declarar o Materialismo Histórico Dialético (MHD) como sede do desenvolvimento do pensamento da PSH que respalda as pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto Tecendo Redes de Colaboração no Ensino e na Pesquisa em Educação na esfera do PROCAD.

A Psicologia Sócia- Histórica tem como representante principal Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934). Para saber, as concepções de ser humano e de mundo, defendidas pelo autor em relevo, são procedentes do Materialismo Histórico e Dialético, assumidas na Psicologia Sócio-Histórica, fundada por ele e seu colaboradores: Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev(1903-1979).

O ser humano, nessa ótica, é entendido como constituído social e historicamente. O teórico russo sempre declarou o homem inserido no espaço social e, deste jeito, seus estudos sempre foram conduzidos para os processos de desenvolvimento do ser humano dentro da dimensão sócio-histórica, na qual, defende-se, um homem atuante e transformador do mundo.

Compreendemos, assim, que o ser humano transforma a natureza e, nesse processo, cria necessidades para além de sua condição de ser da natureza, ou seja, produz outras necessidades. O processo de formação de necessidades tipicamente humanas é contínuo e social, resultando num movimento de transformação recíproca tanto do ser humano, quanto do mundo. É na busca por satisfazer múltiplas necessidades que o ser humano torna complexa sua condição humana, produzindo e sistematizando o conhecimento. E no movimento multiforme de produção de conhecimento para atender às necessidades humanas, historicamente constituídas, refina-se cada vez mais aquele conhecimento, produzido e acumulado pela sociedade humana, e imprescindível ao avanço do desenvolvimento.

Nesse sentido, destacamos que os projetos individuais de pesquisas focados neste estudo, embora com diversidade de objetos dentro dos processos educacionais e da escola, estão ancorados na PSH e MHD, e tem como tema articulador a dimensão subjetiva dos processos educacionais, eixo temático do projeto coletivo do PROCAD.

A dimensão subjetiva (BOCK; GONÇALVES, 2005; GONÇALVES; BOCK, 2009) da realidade escolar é, portanto, a temática a ser estudada pelas equipes que integram este PROCAD. Referimo-nos aos aspectos dos sujeitos que compõem os fenômenos sociais: "[...] estamos usando dimensão subjetiva para falar sobre a dimensão dos registros simbólicos e emocionais" (BOCK; GONÇALVES, 2005, p.121). O sujeito inserido em um mundo material e de relações atua para transformá-lo e, ao fazer isto, transforma também a si próprio. Esta transformação no âmbito pessoal tem natureza simbólica, pois se dá na construção de afetos, sentimentos, ideias, significações, imagens, registros de memória, pensamentos e, ainda, na possibilidade de expressá-los por meio da fala e do comportamento.

O mundo em processo transforma-se pelas ações humanas e os sujeitos que atuam transformam a si próprios e aos outros. Subjetividade e objetividade aparecem então, em nossas teorizações, como âmbitos diferentes de um mesmo processo: o de transformação ativa do mundo. O termo subjetividade é utilizado para designar este processo na esfera do sujeito. Já a dimensão subjetiva da realidade é o termo que dá visibilidade aos aspectos que caracterizam o campo subjetivo da realidade objetiva.

A partir dessa visão de mundo e de ser humano, que compõem um processo dialético e de transformação mútua, acreditamos que as pesquisas realizadas no âmbito do PROCAD avançam no aprofundamento de discussões teórico-metodológicas para efetivação de ações que corroboram com o entendimento de que o pesquisador, na sua atuação, pode, por meio das pesquisas que desenvolvem e de sua participação na pós-graduação, reforçar a sua formação, tornando-a mais crítica e política. A seguir, expomos a importância do Programa de Cooperação Acadêmica no âmbito da pós-graduação na formação do pesquisador.

A PÓS-GRADUAÇÃO E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR

Acreditamos que a articulação de pesquisas, tanto nos cursos de mestrado quanto de doutorado, oportuniza maior solidez em relação às discussões da teoria e do método abordados e, simultaneamente, aprimora a formação do pesquisador. Entendemos que o aprimoramento desta formação se dá também pelo fato de que a busca pela pós-graduação surge quase sempre como uma necessidade formativa, pois a inserção no mercado de trabalho traz à tona variadas demandas que nos fazem sentir necessidade de subsídios teóricos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos para intervir nesse meio, seja acadêmico ou profissional em áreas diversas. Nessa perspectiva, a busca pela pós-graduação é crescente pela necessidade de preparação e qualificação exigida cotidianamente ao nos inserirmos na atividade prática. Desta forma, entendemos que quando as atividades realizadas ao longo da pós-graduação promovem a ampliação de relações com grupos de pesquisa e com outras instituições, para além do grupo ao qual sua pesquisa está vinculada, as necessidades formativas são atendidas com maior qualidade.

Entendemos que as vivências propiciadas pelo PROCAD oferecem maior oportunidade de crescimento acadêmico aos participantes e uma contribuição também ao fortalecimento das relações entre os Programas de Pós-Graduação do país. Destacamos, com base em Catani et all (2010) e Guimarães (2008), como o ingresso na pós-graduação aumentou consideravelmente, assim como no Ensino Superior de forma geral, a partir da década de 1990. Citamos, por exemplo, que de 1998 a 2008 houve um aumento de 104% no número de Programas de Pós-graduação no país e, especialmente, da quantidade de mestrados acadêmicos no país. Esses números corroboram a discussão sobre a necessidade formativa dos egressos dos cursos de graduação; e o aumento na quantidade de mestrados acadêmicos nos faz perceber que a demanda por maior qualificação não surge apenas no meio acadêmico, entre professores de instituições de Ensino Superior que têm a qualificação em nível stricto sensu como pré-requisito de atuação nas instituições em que trabalham, mas também nas diversas áreas em que o conhecimento em um campo específico é imprescindível para a atuação profissional e, dentre estas, destacamos a Educação.

Observarmos nas discussões de Guimarães (2007), Ramalho (2006) e Cury (2005) a justificativa de crescimento dos Programas de pós-graduação no Brasil, com base no parecer de Sucupira[30], da necessidade de preparação de pesquisadores capacitados, muitos deles para atuar nas universidades do país. Entretanto, Guimarães (2007) alerta para o fato de que a absorção de novos doutores, como docentes das

30 Parecer nº 977/65, que teve como relator Newton Sucupira. O documento defende a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos-pós-graduação em nosso ensino superior, definindo a natureza e objetivos dos cursos de pós-graduação e apresentando as suas características fundamentais na forma da exigência legal.

instituições de Ensino Superior, vem sendo reduzida e que a tendência da pós-graduação seria preparar jovens doutores ao mercado de profissões não acadêmicas, o que reafirma essa compreensão de que a busca pela pós-graduação não é somente um requisito para qualificação do docente ou para o aluno que visa à docência no Ensino Superior, mas também decorre das necessidades formativas de profissionais que objetivam aprimorar sua formação inicial, a partir de lacunas percebidas em seus contextos de atuação e/ou nas áreas em que desejam atuar.

Essa discussão sobre a ampliação da Pós-graduação mostra uma expansão do seu objetivo original de alavancar o país como centro produtor de conhecimento e de inovações tecnológicas, de acordo com o proposto pelo parecer do CFE 977/65, (conforme nos apresenta Cury (2005)). O parecer preconizava a importância da pós-graduação para qualificação de um corpo docente qualificado e titulado, na década de 1960, com o objetivo de formar uma "massa crítica", permeada de finalidades ideológicas, o que acarreta consequências não previstas, com a formação de pesquisadores de alto nível que passam a questionar esse tipo de formação proposta no Brasil, ao incorporar os modelos de outros países com questões ideológicas específicas da nossa realidade. Na realidade atual, a pós-graduação, tenta se posicionar, inclusive no viés político, sobre as questões enfrentadas pelo país. Portanto, a possibilidade de articulação entre Programas de Pós-graduação oportuniza também essa formação mais politizada no campo educacional, ao mostrar para o pesquisador as várias dimensões que um fenômeno assume quando posto em análise. No referencial que adotamos em nossas pesquisas, o Materialismo Histórico e Dialético (MHD) e a Psicologia Sócio Histórica (PSH), nos permitem ir além da aparência dos nossos objetos de estudo, investigando os fenômenos, adotando como viés as relações múltiplas que os sujeito envolvidos nesse processo estabelecem com a realidade.

Além da possibilidade de uma formação mais política do pós-graduando, as contribuições do processo de internacionalização também são postas em evidência para o fortalecimento dos programas de pós-graduação. Com base em Teles (2005), percebemos que esse processo traz vantagens aos discentes, ao Programa e aos próprios países por aspectos como a questão cultural, a ampliação de saberes na área de pesquisa, a questão econômica para algumas áreas que utilizam materiais específicos do país onde foi realizado o intercâmbio, o que impulsiona a utilização de materiais e a divulgação. Entretanto, sabemos que a oferta de bolsas para oportunizar essa experiência ainda não é tão satisfatória, embora seja reconhecida a internacionalização como componente importante no processo formativo de um profissional com desenvoltura internacional. Nessa direção, os programas de cooperação acadêmica, ao propiciarem vivências como essas de articulação entre pesquisas, produção coletiva e conhecimento de aspectos regionais de outros estados, bem como produções locais na área pesquisada, também oportunizam uma formação diferenciada, com foco na colaboração entre os pesquisadores.

Com base no Documento da Área de Educação (2004), podemos observar como esta vem crescendo em todo o país, mostrando o predomínio dos programas em educação em instituições públicas, com aumento significativo das produções relacionadas diretamente à área e da perspectiva interdisciplinar desenvolvida no currículo desses programas, que vem conseguindo, de maneira efetiva, congregar estudantes com formações variadas no objetivo de pesquisar temáticas relacionadas à Educação. A iniciativa do PROCAD está em consonância com a proposta da interdisciplinaridade, como podemos observar na articulação do recorte das pesquisas aqui abordadas, que, especificamente, participam pedagogos e psicólogos para discutir sobre a reflexão e transformação no campo educação, unindo saberes de áreas diversas para construção de uma prática mais consciente das diversas mediações que constituem o contexto de atuação do professor.

Candau (1996), ao discutir sobre a formação continuada dos professores, ressalta que o ciclo de vida profissional docente é um processo complexo e heterogêneo, que sofre a influência de fatores diversos. Nessa perspectiva, ao longo do seu desenvolvimento profissional, os professores apresentam interesses, expectativas, conflitos e situações que os fazem sentir a necessidade de apoio e orientação que podem ser encontradas em procedimentos formativos específicos, sejam cursos ou mesmo programas de pós-graduação e aqui incluímos o potencial formativo das vivências ligadas a estes.

A reflexão realizada por Candau (1996) nos faz compreender que ao imergir na prática, o professor necessita de aprimoramento do seu fazer, pois sua formação quase sempre se mostra limitada diante de alguns aspectos que só são constatados na prática. Essa busca pela pós-graduação representa, portanto, um caminho de intervenção na prática, alicerçado na formação, como forma de melhor instrumentalizar o profissional para as questões práticas vivenciadas em seu cotidiano. A pós-graduação possibilita, pois, o exercício de reflexividade sobre o cotidiano, a busca de outras dimensões, pois a prática de forma isolada não permite a expansão do conhecimento; é necessária a busca de outros referenciais que ampliem a leitura que se tem da realidade profissional. Na nossa forma de compreender a formação e a prática do professor, entendemos que por meio da práxis, com base em Vázquez (2011) ele coaduna esse par dialético, formação e prática, formando uma unidade que precisa estar articulada em suas ações cotidianas.

Nesse contexto, autores como Guimarães (2007) discorrem sobre o futuro da pós-graduação como um espaço de multiplicação de saberes necessários aos profissionais que devem ter um bom nível para atender ao mercado e capacidade de investigação de suas realidades. A partir disso, os profissionais responderão aos seus questionamentos oriundos de suas práticas e estes, quando sanados, farão outros emergirem. Por este motivo, existe nos professores a necessidade da pós-graduação

e de vivências que permitam a troca de experiências e a produção coletiva que estimula a busca pela resposta a alguns questionamentos e, em movimento dialético, também faz surgir novas perguntas que aprimoram a formação contínua do docente.

PROCAD: ARTICULANDO PESQUISA E FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Nesta seção, o foco é a discussão teórico-metodológica sobre o processo de articulação de três pesquisas: A dimensão subjetiva da docência: as significações de professores e gestores sobre "ser professor", produzidas em um processo de pesquisa e formação; Análise das significações sobre a mediação dos conceitos científicos da disciplina de psicologia da educação na prática pedagógica; Os sentidos e significados atribuídos por docentes à função social da família.

O objetivo da pesquisa "A dimensão subjetiva da docência: as significações de professores e gestores sobre "ser professor", produzidas em um processo de pesquisa e formação, é compreender a dimensão subjetiva da docência a partir da análise das significações dos professores e dos gestores de duas escolas públicas de São Paulo sobre "ser professor", produzidas em um processo de pesquisa e formação fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético, tomando como referência de procedimento metodológico, a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol, conforme defendida por Magalhães (2012) e colaboradores.

A pesquisa referida acima foiconfigurada durante a participação da pesquisadora no projeto do PROCAD e narealização da pesquisa do grupo da universidade particular que compõe esse programa. Cabe destacar que esse grupo de pesquisa vem produzindo conhecimento cada vez mais aprofundado sobre os aspectos subjetivos que constituem a atividade docente. Para isso, vem desenvolvendo um modo de pesquisar que inclui ações interventivas na escola, mais especificamente, no processo de formação de professores e gestores na unidade educativa.

Salientamos que a pesquisa desenvolvida pelo grupo tomou como referência a PCCol, pelas aproximações teóricas e metodológicas que as alinham. Nesse modo de pesquisar, priorizam-se: o compromisso do pesquisador de intervir na realidade escolar com vistas a transformá-la; a linguagem como centro e condutora da intervenção; e o tipo de relacionamento estabelecido entre os participantes.

Entendemos que pela mediação, tanto da Psicologia Sócio-Histórica - PSH, quanto da PCCol, pressupõe-se a possibilidade de todos os participantes, incluindo os pesquisadores, movimentarem seus modos de agir, pensar e sentir, por meio da crítica e da autocrítica. A partir da mediação dos campos teóricos referidos, o pesquisador empenha-se com o significado social da pesquisa e com os movimentos de transformação que ela poderá desencadear nos participantes, em suas práticas e, ainda, na comunidade escolar como um todo. Essa dinâmica entre formação e

transformação promove o movimento de constituição de sentidos e significados, que podem ser objetivados na forma de novos conhecimentos. Todavia, esse não é um processo simples, ou de fácil consecução. E, assim, abre-se um novo campo de aprendizado para todos os participantes.

Na pesquisa intitulada “Análise das significações sobre a prática pedagógica produzidas por professores da Educação Básica: a mediação dos conceitos científicos da disciplina Psicologia da Educação” nos propomos a investigar as significações produzidas sobre a prática pedagógica de professores a partir da mediação dos conceitos científicos da referida disciplina. Entendemos que o estudo sobre a Psicologia da Educação tem sido realizado de forma intensiva, entretanto, acreditamos que a investigação desse objeto a partir da Psicologia Sócio Histórica (PSH) e do Materialismo Histórico e Dialético (MHD) nos possibilita analisar o fenômeno, a partir da análise das mediações que o constituem, considerando as transformações da realidade e permitindo, ainda, compreender a essência do objeto de forma dialética. Concordamos com a proposição do referido método de que o objeto deve ser investigado em sua totalidade, considerando as relações que o constituem e a sociedade em que foi produzido e, nestas, as produções sócio-histórico-culturais.

Na pesquisa supracitada partimos da objetivação nas práticas pedagógicas dos conceitos trabalhados na disciplina Psicologia da Educação para, com isso, discutir acerca da unidade formação e prática, entendendo-a como práxis, com base em Vázquez (2011), que nos possibilita discutir sobre a reflexão e, a partir dela, a possibilidade de transformação da realidade social, quando o sujeito, nos caso, o professor, consegue se apropriar das mediações que constituem o seu fazer e adotar uma postura mais crítica em relação à atividade que desenvolve.Esta pesquisa pode contribuir, portanto, para a ampliação do debate sobre a formação docente e pode ser relevante como contribuição a elaboração de novos processos de formação docente, que possibilitem a mudança nas significações sobre a prática, a fim de não naturalizar as relações, e, com isso, considerar as mediações existentes nos processos de apropriação de conceitos científicos e objetivação nas práticas pedagógicas.

Na pesquisa intitulada “Os sentidos e significados atribuídos por docentes à função social da família”, o problemaemeducaçãoquea justificaéadinâmica de culpabilização presente na relação família-escola e o impacto desta nos processos educativos de desenvolvimento humano. Em pesquisas anteriores constatou-se que os docentes não consideravam os processos histórico-culturais, as relações de poder e as transformações no modo de organização social como imprescindíveis para compreensão dos processos educativos, mas atribuíam à família a “falha” no seu dever deeducar (GOMES, 2013).

É necessário investigar esse processo, pois a intensificação da dinâmica de culpabilização entre escola e família tem desviado o foco de aspectos macros que determinam essa condição, em um ciclo gnosiológico que precisa ser amplamente discutido e superado.

O objetivo geral do estudo é analisar os sentidos e significados docentes atribuídos à função social da família e seus desdobramentos no trabalho pedagógico. Já os específicos são: (a) verificar os sentidos atribuídos pelos docentes à função social da família;(b)identificardequemaneiraas significações atribuídos àfunção social da família interferem ou não nos processos educacionais.

Esperamos, a partir desta pesquisa, ampliar a compreensão dos fatores que favorecem ou interferem nos processos de ensino-aprendizagem, tendo como objeto a análise dialética dos processos intersubjetivos presentes na relação escola-família, compreendendo o seu percurso histórico e apreensão desta realidade pelos docentes, contribuindo para melhoria da educação noBrasil.

A articulação desses projetos se dá pelas ações em torno das discussões sobre a dimensão subjetiva dos processos educacionais e seus pressupostos teórico-metodológicos. Os encontros de estudo, docência e pesquisa individuais proporcionado pelo PROCAD, têm possibilitado um avanço na compreensão dos objetos de pesquisa supracitados contribuindo para o delineamento da categoria “dimensão subjetiva”.

A metodologia do processo de cooperação inclui missões de intercâmbio entres as instituições conveniadas, missões de estudo e pesquisa, discussão teórica acerca do tema comum entre os grupos de pesquisa envolvidos: dimensão subjetiva dos processos educacionais, fortalecimento e qualificação das produções acadêmicas e ampla divulgação dos resultados das pesquisas individuais e coletivas em eventos científicos regionais, nacionais e internacionais, além de publicação de livros e organização de eventos.

Podemos afirmar que os encontros de missão e orientação de estudos têm proporcionadoum aprofundamento teórico-metodológico, qualificando as discussões entre os pesquisadores para uma melhor intervenção na realidade escolar e avanço no entendimento dos processos dialéticos do desenvolvimento humano, favorecido pelos pressupostos comuns das pesquisas e pelo intercâmbio constante realizado, considerando esses processos em sua totalidade.

O desenvolvimento de pesquisas empíricascom sujeitos que compõe os espaços educativos nos estados que compõe as quatro equipes da rede de cooperação acadêmica tem possibilitado discussões em torno dos temas supracitados e integrado as elaborações de grupos de pesquisas diversos para ampliação do debate sobre o seu objeto, aprimorando as produções científicas ao conceder maior solidez às discussões teórico-metodológicas.

As três pesquisas apresentadas se aproximam em suas bases conceituais pelo

modo como compreendem as relações do ser humano e sociedade e como pensam a formação do professor, considerando as mediações que constituem os processos educativos. Nessa perspectiva, a possibilidade de participação no PROCAD e de realizar discussões que unem elaborações de grupos de pesquisa diversos, podem contribuir para ampliação do debate sobre o eixo temático da pesquisa do projeto do programa, que é a Dimensão Subjetiva, aprimorando as produções ao conceder maior solidez às discussões teórico-metodológicas.

Esse aprimoramento das produções e ampliação das discussões em torno da referida categoria tem nos propiciado um movimento de articulação dasinvestigações em desenvolvimento, principalmente, nas discussões acadêmicas oportunizadas, a partir da relação entre os dois grupos de pesquisa, aos quais estamos vinculados. Nesse cenário, as referidas pesquisas se unem com o objetivo de discutir sobre formação e transformação de professores diante das suas realidades. Definimos, assim, o ponto de convergência das investigações aqui discutidas em consonância com a base materialista dialética, ao elegermos a análise da realidade prática de atuação dos professores como possibilidade de ação destes sujeitos em seus contextos de atividade. De forma simultânea, assumimos também nosso engajamento por meio das reflexões partilhadas e confirmamos nosso compromisso social com a realização de práticas desnaturalizantes que possam evidenciar para o professor as mediações que constituem o seu fazer e, com isso, suas possibilidades de ação.

Nossas pesquisas se unem também ao contemplarem as *significações* dos professores, categoria proposta pela Psicologia Sócio-Histórica, como forma de evidenciar o movimento de constituição deles enquanto sujeitos e as relações desta constituição com suas práticas. Esse objetivo comum das pesquisas apresentadas se ancora na ideia de que as significações que o sujeito produz sobre a realidade norteiam o modo como atuam, que pode ir ao encontro dos significados atuais destas práticas ou podem se distanciar do que a área da Educação vem discutindo sobre determinado objeto.

Acreditamos que ao promovermos a reflexão dos professores acerca das suas significações sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem, sobre o ser professor e sobre a função social da família, colaboramos para a transformação, no intuito de buscar ampliar a reflexão e, até mesmo, mudar as significações que não considerem a historicidade, que marca as transformações sociais e históricas e entendê-las como um processo natural. A possibilidade de intervir nesse aspecto ressaltado é relevante por concedermos ao sujeito possibilidade de distanciar-se da alienação, ao perceber os variados elementos que constituem sua forma de pensar, sentir e agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento, durante a participação dos pesquisadores no desenvolvimento do projeto, destacamos que, no espaço de discussão coletiva promovido pela Missão de Estudos PROCAD, a partir da apresentação das pesquisas realizadas pelas diferentes equipes que compõem o programa, apareceram questões teóricas e metodológicas que necessitavam ser ampliadas na sua compreensão.

Nesse caminho de discutir as diferentes pesquisas, notamos a riqueza de termos momentos de compartilhamento dos referenciais de estudo, de afinar os objetivos das pesquisas individuais com o eixo temático do projeto, de aproximar as realidades educacionais do Nordeste com as do Sudeste e de compartilhar dificuldades e desafios no desenvolvimento de pesquisas nas áreas da Educação e da Psicologia da Educação.

Consideramos que esses momentos são favorecedores de mais avanços na produção de conhecimento do grupo sobre um jeito próprio de pesquisar. Destacamos que tais considerações são parte de um processo de produção de conhecimento e, por assim entendê-las, consideramos imprescindível o debate e a crítica para o avanço do conhecimento científico.

Reafirmamos a partir desse movimento de articulação das pesquisas, mediado pelo PROCAD, que o nosso crescimentoenquanto pesquisadores tem sido significativo, pela possibilidade de discutirmos, em colaboração, sobre aspectos ligados à teoria e ao método escolhidose, com isso, aprofundarmos nossas produções, o que se converte em contribuição para a área de Educação e, especificamente, para a formação de professores de forma mais engajada e comprometida com a realidade social.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M. A. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: GONZÁLES REY F. (Org). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, p. 109-125, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da Área de Educação**. Brasília, DF: CAPES, 2004. Disponível em: http://www.capes.gov.br. Acesso em: 20 de Abril de 2016.

BRASIL.**Parecer nº 977 de 03 de dezembro de 1965**. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Documento nº 44 do Conselho Federal de Educação, Brasília, DF, 1965.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R; MIZUKAMI, M;G.M.(orgs).**Formação de Professores:** tendências atuais. São Paulo: EDUFSCar, 1996.

CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, NauraSyriaCarapeto OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira (Orgs). **Pós-graduação e avaliação**: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE n° 977/65. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n.5, p. 07.20, 2005.

GONÇALVES, M. M. G e BOCK, A. M. B. A Dimensão Subjetiva dos Fenômenos Sociais. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. M. G. (Orgs). **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Fábio A.
Diferençasculturais:umestudodossignificadosatribuídospordocentesde uma escola urbana. Manaus: UFAM, 2013. Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas,2013.

GUIMARÃES, Reinaldo. O futuro da pós-graduação – avaliando a avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília: CAPES, v.4, n.8, p.282-292, 2008.

GUIMARÃES, Reinaldo. O futuro da pós-graduação – avaliando a avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília: CAPES, v.4, n.8, p.282-292, 2007.

MAGALHÃES, M. C. Vygotsky e a Pesquisa de Intervenção no Contexto Escolar:

a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol In: LIBERALLI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola. Recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 13-26.

RAMALHO, Betania Leite. 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. **Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro:** ANPED; Campinas: Autores Associados, v.11, n.31, p. 183-185, 2006.

TELES, Adriane Cecília Teixeira de Oliveira. Internacionalização acadêmica: um percurso de desafios. **Revista da UFG**, vol.7, n. 2, 2005, *online*(www.proec.ufg.br), p. 1-4

VAZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis.** 2. Ed. Buenos Aires: ConsejoLatinoamericano de CienciasSociales – Clacso. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

O PROINFANTIL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Isabel Cristina de Jesus Brandão (USP / UESB)
icjbrandao2014@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta pesquisa realizada com o objetivo de analisar as políticas públicas de formação de professor de educação infantil no Brasil, especificamente o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil ProInfantil[31], implementado pelo governo federal em 2005.

A política de formação de professores da educação no Brasil insere-se numa discussão histórica que se destaca a partir da década de 80, momento em que o país vivenciou uma efervescência política que culminou com o fim da ditadura militar e a conquista da democracia. Intensifica-se na década de 90, a partir de conquistas com a promulgação da Constituição de 1998, que reconheceu o direito das crianças menores de 7 anos à educação escolar, e com a implementação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 9394-96).

Precisamos considerar, também, que a definição do profissional para atuar nessa etapa da educação está atrelada à visão que temos da criança em determinado momento da história. Na década de 1970 prevaleceu a ideia da criança com carências sociais e que bastaria ser mulher para educar as crianças. Na década de 1980 o Projeto Casulo, empregou um quadro de mulheres que não tinha qualificação profissional para atuar nessa etapa da educação, pois, conforme Rosemberg (1997, 2002) o objetivo era uma expansão com o mínimo de investimento. Mais uma vez estabelece-se como pré-requisito ser mulher, pois, os dons maternais eram suficientes para cuidar de crianças.

Porém, é importante destacar que na educação infantil no século XXI, ainda prevalece, nas políticas públicas municipais para essa etapa da educação básica, uma lógica de investimento “barato”. É possível observar a forte tendência de propostas políticas que investem na ampliação da rede pública, sem levar em conta fatores fundamentais para um atendimento de qualidade, como a formação e valorização do profissional, o atendimento integral às crianças de zero a três anos de idade, o cuidado com os espaços físicos, entre outros.

31 Optamos por usar a escrita conforme informações disponíveis sobre o programa no site do Ministério da Educação (http://portal.mec.gov.br/proinfantil). Essa informação é importante, pois, mesmos nas citações que usa a escrita em caixa alta seguiremos o padrão aqui adotado.

Nessa perspectiva compreendemos que pensar em qualidade e avanços no processo de ensino aprendizagem desenvolvido na educação infantil, perpassa também a formação de professor para atuar nessa etapa da educação básica, isto é,

> A valorização dos profissionais da educação é um tema prioritário na agenda educacional brasileira. Composta pela reunião de três importantes elementos que interferem na sua condição profissional, a valorização é definida pela remuneração compatível para uma vida digna; carreira e condições de trabalho adequadas; e a garantia da formação inicial e continuada. Tal conceito foi cunhado nas lutas dos trabalhadores da educação dos anos 1980 que durante o processo constituinte exerceram forte pressão no sentido de inscrever na lei maior da República brasileira seus direitos e garantias laborais e sindicais. (OLIVEIRA, 2013, p. 27).

Outro aspecto que queremos salientar é que o magistério para atuar na educação infantil se caracteriza como uma profissão eminentemente feminina. O Censo Escolar da Educação Básica de 2007 verificou que “nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente) ” (BRASIL, 2007, p. 22).

Esses dados reforçam a luta pela valorização das professoras e a desmistificação de que, por serem mulheres, as práticas pedagógicas se resume ao fazer domestico, ao amor pelas crianças. O reconhecimento e a valorização das professoras enquanto profissionais da educação é uma luta atual.

A discriminação em relação ao trabalho feminino é um dos fatores que contribuem para o empobrecimento das políticas de educação infantil. Segundo Campos (1999, p. 131), “confirma-se por toda a parte a regra que estabelece que quanto menor a criança a se educar, menor o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de formação prévia”. Em relação ao salário dos professores de educação infantil Vieira et al (2013, p. 25) identificaram que:

> O salário dos sujeitos docentes da Educação Infantil entrevistados foi classificado em categorias, medidas em salários mínimos (R$465,00). De forma geral, 81,9% dos entrevistados possuem renda de até três salários mínimos, sendo que 15,1% recebem menos de um salário mínimo, 37,6% mais de um a dois e 29,2% recebem mais de dois a três salários mínimos. Em relação àqueles com maiores rendimentos, cerca de 3,1% dos entrevistados recebem mais de cinco salários mínimos, [...] A média do salário bruto verificada é de R$993,80, sendo R$232,50 e R$4882,50 os valores mínimo e máximo, respectivamente, encontrados.
>
> Além disso, “É verificado que pouco mais da metade (52,3%) dos sujeitos docentes da Educação Infantil pesquisados afirma não estar contemplada por um plano de cargos e salários” (VIEIRA et al 2013, p. 39).

Investir numa política de formação e qualificação dos profissionais que atuam em educação infantil é uma dos pontos fundamentais na discussão da qualidade na educação, principalmente nas escolas públicas, que, historicamente, sempre foram negligenciadas pelas políticas públicas.

A formação de professores ganhou destaque com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n 9.394/1996, que estabelece a formação mínima do profissional para trabalhar em educação infantil – magistério de nível médio, na modalidade normal.

O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade normal, cujo público-alvo são os professores de educação infantil em exercício em creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não. (BRASIL, 2005a). Nesse sentido visa atender as exigências mínimas de formação de professor de educação infantil, conforme estabelece a legislação vigente. Segundo Goulart *et al* (2013, p. 37)"[...] a formação promovida pelo ProInfantil é apenas uma das ações dentro de um contexto mais amplo, que cria um campo propício para a construção da Educação Infantil no Brasil e para o desenvolvimento profissional de seus educadores."

A proposta do ProInfantil está respaldada pela LDB; o Parecer 03/2003; a Resolução 01/2003; o Plano Nacional de Educação 2001 entre outros documentos oficiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atribui a cada Município e, ao Estado e à União, a incumbência de "realizar programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da educação a distância" (Art. 87, § 3º, inciso III).

A Resolução CNE/CEB 01/2003 dispõe em seu artigo 1º que:

> Os sistemas de ensino, de acordo com o quadro legal de referência, devem respeitar em todos os atos praticados os direitos adquiridos e as prerrogativas profissionais conferidas por credenciais válidas para o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com o disposto no art. 62 da Lei 9394/96. (BRASIL, 2003b)

No artigo 2º, destaca a necessidade dos sistemas de ensino investirem na formação do professor. O ProInfantil fundamenta-se também:

- na meta nº 5 do PNE, alíneas a e b, que determina a competência da União para o estabelecimento de um Programa de Formação de profissionais da Educação Infantil;
- na meta nº 6do PNE, que estabelece critérios para a admissão de professores na Educação Infantil;
- no Parecer CEB 15/98, da Câmara de Ensino Básico do

Conselho Nacional de Educação, que define diretrizes curriculares para o Ensino Médio;
- no 'Referencial para a Formação de Professores' proposto pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (SEF/MEC) e aprovado pelo CNE (Resolução CNE/CEB nº 2/99);
- nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN);
- nos documentos de orientação técnica do PROFORMAÇÃO. (BRASIL, 2005a, p. 7-9)

O ProInfantil foi realizado em parceria entre governo federal, estados e municípios. Nesse cenário as universidades federais desempenharam um importante papel de capacitação de tutores, certificação dos cursistas, formação da equipe técnica e acompanhamento do curso nas diversas etapas e ações (BARBOSA, 2011).

OS OBJETIVOS DO PROINFANTIL SÃO:

habilitar em Magistério para a Educação Infantil (EI) os professores em exercício de acordo com a legislação vigente;.

elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes;

valorizar o magistério, oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal do professor;

contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre 0 e 6 anos nas Instituições de Educação Infantil (IEI); (BRASIL, 2005b, p. 12-13)

E estabeleceu como qualificação esperada para o professor após a conclusão do curso:

1- dominar o instrumental necessário para o desempenho de suas funções de educar e cuidar das crianças;
2- compreender a instituição de educação infantil como espaço coletivo de educar e cuidar das crianças de zero a seis anos, em parceria com a família e a comunidade;
3- comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças;
4- promover ações que assegurem um ambiente saudável e ecológico na instituição de educação infantil;
5- refletir sobre sua própria prática de modo a buscar a coerência entre o fazer pedagógico e as concepções teóricas;
6- desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógica adequadas às crianças, na perspectiva da indissociabilidade entre educar e cuidar;
7- apropriar-se do conhecimento de teorias e pesquisas desenvolvidas na área da educação e do desenvolvimento de crianças de até seis anos;
8- dominar os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção de conhecimento da vida contemporânea. (BRASIL, 2005b, p. 26)

Mas, será que os profissionais de educação infantil adquiriram, por meio do ProInfantil, conhecimentos que ajudaram a melhorar a prática profissional? O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre esse programa? Quais os avanços para a educação infantil? Será que a modalidade de educação a distância contemplou a formação de professor da educação infantil?

Estabelecemos, portanto, como objetivo geral deste trabalho analisar as produções acadêmicas e os documentos oficiais que tratam do ProInfantil; e, como objetivos específicos: analisar as concepções de infância, educação infantil e formação de professor; identificar os avanços e retrocessos no ProInfantil.

Acreditamos que o estudo que realizamos contribuirá para discussões, pesquisas e proposição de ações e políticas para a formação de professor de educação infantil no Brasil.

PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme destacamos anteriormente, o objetivo desta pesquisa foi analisar as produções acadêmicas e os documentos oficiais que versam sobre o ProInfantil. Nesse sentido, a pesquisa caracteriza-se como estudo documental. Segundo Andreotti,

> todo o material que compõe um acervo de documentos nas suas várias formas, papéis, iconografias, fotografias, objetos etc., são fontes de consulta que nos trazem informações; são o ponto de partida e somente se constituem em fontes de pesquisa a partir da indagação do pesquisador. [...] (ANDREOTTI, 2005, p. 4).

Em geral, os documentos são fonte poderosa de informação, dos quais podem ser retiradas evidências que fundamentem o trabalho do pesquisador, dando maior estabilidade aos resultados (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Os documentos são produções históricas da humanidade e que a sua análise deve considerar o contexto histórico, social, político e econômico em que foram produzidos. Como a educação é uma atividade humana social e histórica, que se organiza de forma conflituosa e contraditória, articulada com os múltiplos interesses econômicos, políticos, culturais e sociais e é estruturada da maneira como se organiza o processo de produção da existência humana no trabalho, a abordagem sócio-histórica trará contribuições importantes para a pesquisa.

Foram analisadas teses e dissertações de programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades públicas das diferentes regiões do país, produzidas no período de 2008 a 2015 (primeiro semestre). Nesses trabalhos, buscamos identificar a análise dos conceitos de criança, educação infantil e formação de professor e os aspectos considerados como avanços e retrocessos no ProInfantil.

Fizemos uma permanente revisão da literatura sobre a formação de professor para aprofundarmos o embasamento teórico do estudo proposto. Segundo Ludke e André (1986, p. 47), "[...] a volta à literatura pertinente durante a coleta pode ajudar muito a análise. Algumas perguntas podem, por exemplo, ser levantadas [...]" Alem disso, "relacionar as descobertas feitas durante o estudo como que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções".

Nesse sentido, acreditamos que estudar o ProInfantil ajuda-nos a compreender as definições e configurações contemporâneas sobre o profissional da educação infantil nas políticas públicas e, consequentemente, a concepção de infância e criança dessas políticas. Segundo Simões e Pereira (2012, p. 43):

> Alguns programas governamentais, no âmbito do Ministério da Educação, vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de melhorar o atendimento a essa faixa etária. A discussão sobre as formas de atendimento a crianças de 0 a 6 anos reflete as concepções de infância, cidadania e desenvolvimento de uma sociedade. As mudanças ocorridas na história determinam o que se entende por criança, de como ela pode se desenvolver, define sua participação social e como ela deve ser tratada.

A coleta de dados se deu no período de abril a julho de 2015. **Como o ProInfantil foi implementado pelo Governo Federal no ano de 2005, consideramos o recorte temporal para as pesquisas o período de 2008 a 2015.** Nesse período foram realizadas pesquisas no banco de dados de universidades públicas federais e estaduais, e, também, da Pontifícia Universidade Católica (PUC) nas diferentes regiões do país.

É importante destacar que inicialmente selecionamos as universidades que tem pós-graduação *strictu sensu* na área de educação e após leitura da obra "*Infância e Sociologia da Infância: entre a invisibilidade e a voz"* (NASCIMENTO, 2013) foram selecionadas outras instituições por terem grupos de Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil. Inicialmente pretendíamos analisar somente teses, mas com a escassez de trabalhos sobre o tema incluímos também as dissertações produzidas sobre o ProInfantil no período de 2008 a 2015.

Utilizamos os seguintes descritores para a pesquisa: ProInfantil, Formação de Professor, Educação Infantil. Tivemos muitas dificuldades em alguns *sites* das universidades, seja pela organização e apresentação dos mesmos, pois alguns não apresentam informações claras para acesso a pesquisa, bem como pela desatualização das informações, pois alguns trabalhos não localizados nos sites da IES foram localizados no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Nessa pesquisa foram localizadas 2 dissertações na UERJ, 1 dissertação na UFRJ, 1 dissertação na UFBA, 1 dissertação na UFAL e 1 dissertação na UEMT

No Banco de Dados da Capes localizamos 7 dissertações (3 já localizadas anteriormente nos sites das universidades): 2 da UERJ, 2 da UFBA, 1 da UFAM, 1 da UFPA e 1 dissertação da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e por considerarmos as contribuições dessa instituição para as pesquisas sobre Infância decidimos incluir este trabalho na análise dos dados. Além disso, localizamos também 1 tese da Universidade Federal de Uberlândia, fato que nos levou a pesquisar também no *site* desta universidade. Foram analisadas 10 dissertações e 1 tese conforme consta nas referências dos trabalhos analisados.

OS AVANÇOS E OS RETROCESSOS DO PROINFANTIL

Quando pensamos sobre os avanços e os retrocessos do ProInfantil dois pontos se destacam como dilemas: primeiro reconhece-se a importância do programa, pois se configura como primeira política voltada para a formação de professores que atuam na educação infantil, mesmo sendo de caráter emergencial; segundo, a metodologia de curso a distância não oferece o que os pesquisadores e profissionais da área compreendem como necessário, a formação presencial, mas, por outro lado entende-se que é uma forma de atender a demanda, de acordo com o contexto histórico em que foi implementado o curso, no qual havia um alto índice de professores sem formação na educação infantil.

Segundo Lamare,

> A proposta de resgatar a autoestima do professor cursista através de uma educação a distância (mesmo que semipresencial), em dois anos é, no mínimo, curiosa. É preciso questionarmos: o que é valorizar a autoestima desse professor sem a garantia de melhores condições de trabalho, salário e da própria transformação das aprendizagens escolares em benefício da classe trabalhadora? (LAMARE, 2011, p. 132)

Alguns pontos positivos refletem a melhoria no desenvolvimento do trabalho e na vida pessoal das professoras.

> Quando questionados sobre a avaliação que fazem do ProInfantil, todos (as) os (as) entrevistados(as) se manifestarm positivamente. Em suas justificativas, sublinharam a mudança de imagem sobre o que é ser professor de educação, sobre crescimento profissional e pessoal, reconhecimento de aprendizagens significativas, conhecimentos teóricos, valorização profissional [...] (CARVALHO, 2011, p. 106)
>
> A partir da categoria **Melhoria do Trabalho Pedagógico**, as PCs afirmam se sentirem mais seguras em relação à prática pedagógica, com isso dizem conseguir aliar teoria

> e prática na organização de seu trabalho pedagógico.
>
> Na categoria **Melhorias da Prática em Relação ao Desenvolvimento - Progresso da Criança** as PCs destacam a importância dos conhecimentos adquiridos no Programa para identificar as fases do desenvolvimento infantil e poderem adequar às atividades pedagógicas à faixa etária. (CAMARGO, 2012, p. 88 – grifo da autora)

> Ao refletirem sobre a formação do ProInfantil, de forma unânime, as cursistas falaram da importância do curso para o seu aprendizado, enquanto professoras. Todas responderam que antes do ProInfantil elas conheciam muito pouco sobre crianças e sobre a prática pedagógica com elas. (LOIOLA, 2012, p. 168)

Loiola destaca a contribuição do ProInfantil para as discussões sobre inclusão de crianças com deficiência na formação das professoras:

> As professoras cursistas reconhecem o ProInfantil enquanto boa formação, na perspectiva da educação inclusiva. Afirmaram que foi com o ProInfantil que aprenderam a incluir; apontam as formações recebidas nos encontros quinzenais como significativas, porque promoveram trocas de experiências, uma vez que ouviam depoimentos dos seus pares sobre como a inclusão acontecia na creche e/ ou como se organizavam para estudar. (LOIOLA, 2012, p. 169)

Souza aponta o que considera avanço e desafios:

> Nesse cenário, identificam-se avanços, porém alguns desafios permanecem. Avanços porque há um fortalecimento das discussões da Educação Infantil, maior visibilidade à função educativa, ao trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas, à profissionalização dos docentes que atuam nesta etapa educacional. No entanto ainda tem-se conservado uma visão pouco esclarecida dos novos paradigmas da Educação Infantil, ou uma compreensão imediatista de que são altos os custos dessa etapa, menosprezando importantes estudos que apontam os impactos positivos nas crianças que tiveram experiências interessantes na Educação Infantil e nas suas famílias. (SOUZA, 2011, p. 43)

Camargo ao questionar os professores cursistas sobre o que poderia melhorar no programa obteve as seguintes sugestões:

> o que mais se repete entre as sugestões apontadas pelas PCs é ‘mais apoio dos professores’. Esses professores aos quais as PCs se referem são os professores formadores encarregados de orientar as PCs em suas atividades de estudo, sanando dúvidas, oferecendo suporte teórico, etc.

> Na categoria **Em relação à estrutura organizacional**, 02 (duas) cursistas apontaram a necessidade da formação dos Tutores voltada para a Educação Infantil como um requisito para sua atuação no trabalho de tutoria. Apontaram também questões estruturais, tais como espaço físico adequado e melhoria da organização como essenciais para a realização dos estudos.
>
> Ainda neste quadro, a categoria **Em relação aos aspectos pedagógicos**, foi sugerido mudança no processo avaliativo, que haja práticas mais voltadas para a Educação Infantil e a realização de estágio ao invés de prática pedagógica observada pelo Tutor. (CAMARGO, 2012, p. 90-91-grifo da autora).

Uma questão a ser levantada é sobre a relação que os cursistas têm com a tecnologia: como ocorre o acesso ao computador; com que frequência se faz uso do mesmo; todos têm computador em casa. Além disso, como o foram resolvidas essas questões estruturais em regiões onde são mais precários os serviços de fornecimento de energia elétrica. Como estes fatores interferiram no andamento do programa e na qualidade da formação dos professores?

Camargo apresenta, também, informações sobre os avanços e retrocessos em relação a concepção de criança das cursistas e da relação teoria-pratica.

> Um aspecto interessante a ser enfatizado nas análises dos relatos das professoras neste último memorial é o fato de as cursistas destacarem a importância do planejamento de atividades significativas para as crianças. As PCs evidenciaram o quanto ampliou o interesse das crianças pelas atividades pedagógicas, assim como a própria compreensão das singularidades da infância. Entendemos que a formação teórica possibilitou às cursistas perceberem as crianças sob uma nova ótica. Portanto, não são as crianças que mudaram suas necessidades e interesses, mas sim, a percepção das cursistas em relação ao processo de desenvolvimento delas, conforme destaca a PC 1 "*Entendi que cada criança tem o seu tempo e são capazes de aprender em qualquer circunstância*". A professora cursista destaca ainda [...] *tenho consciência que não estou apenas ajudando-as a aprender algumas coisas, mas sim aprendendo com cada uma delas muitas coisas boas*.
>
> Essa estreita relação entre teoria e prática ainda não nos parece perceptível às cursistas, que ora afirmam sentirem-se mais seguras para lidarem com as questões pedagógicas, reafirmam a importância do processo de formação profissional, expressam suas expectativas em relação à aquisição de conhecimentos que possam contribuir para melhorar sua prática, mas não conseguem manter a fidedignidade de seus discursos. (CAMARGO, 2012, p. 104-106 - grifos da autora).

Fernandes (2012, p. 87-88) destaca dois aspectos importantes dos avanços e contribuições do ProInfantil para a educação infantil no município de Mesquita-RJ.

> Em todos os memoriais, planejamentos diários e registros de atividades é possível perceber **uma construção contínua do currículo das instituições de Educação Infantil do município de Mesquita e da formação docente das professoras cursistas do ProInfantil.** Esse fazer nessas construções é marcado pelas diferenças entre elas e os contextos em que atuam, pelas suas experiências pessoais, pelas articulações que constroem entre o conhecimento propiciado pelo programa e pelos sujeitos que dele fazem parte.
>
> Além de seu objetivo inicial, **este programa também induziu outras políticas de educação no município de Mesquita**: a equipe técnica de Educação Infantil da SEMED entendeu que a formação de professores não pode ser reduzida a momentos estanques, por isso formulou e está desenvolvendo uma formação continuada com os professores e auxiliares da Educação Infantil da rede municipal, intitulada "Formação Continuada de Educação Infantil: Saberes e Fazeres"; no processo de renovação do convênio de repasse de verbas para as creches comunitárias, a SEMED juntamente com a equipe da prefeitura incluiu uma nova exigência: admitir somente profissionais formados com a habilitação do magistério em nível médio para o trabalho com as crianças. Esses aspectos podem ser considerados como um avanço na Educação Infantil do município. (grifos nossos)

Campos apresenta contribuições do programa para se pensar e analisar o currículo do Ensino Médio na cidade do Rio de Janeiro:

> Em relação ao ProInfantil, entendo que toda política tem efeitos que traduzem, algumas vezes, impactos para as questões sociais no processo da sua implementação. Dentre elas, no âmbito estadual, o programa provocou discussões sobre as disciplinas pedagógicas no Ensino Médio modalidade normal, possibilitando uma revisão curricular das mesmas. As reuniões para o dialogo com o SEEDUC/RJ foram programadas, e confeccionaram um novo currículo mínimo para as escolas normais atendendo a área da Educação Infantil, observando a alguns itens propostos pelo ProInfantil. Nas escolas normais que atuaram como AGF o interesse pela nova postura frente à formação do educador infantil foi grande. Os livros de estudos foram utilizados em sala de aula como um dos elementos para a formação de professores naquelas unidades. (CAMPOS, 2014, p. 138).

Melo ao analisar o ProInfantil em municípios de Marajó (Belém-PA) evidencia a importância do programa para a formação das professoras de educação infantil na região.

> Chegar aos municípios mais longínquos, onde, em comunidades com cerca de 200 moradores, havia apenas

> duas instituições, a igreja e a escola, foi uma experiência muito valiosa. Nessas idas e vindas pelos rios do Marajó, observamos o reconhecimento da comunidade para com o trabalho do professor, pois, sendo comunidades distantes da sede do município, os moradores locais recorrem ao professor para toda e qualquer tipo de orientação. Por assumirem este papel, a formação destes professores foi de fundamental importância, tanto pelo trabalho pedagógico, quanto pelo trabalho social e político que cabem a eles exercerem nestas comunidades ribeirinhas. (MELO, 2014, p. 21-22)

Essa análise reforça a defesa de pesquisadores e os argumentos que constam nas Diretrizes do ProInfantil sobre a importância da educação à distância para atender as diversas regiões do país.

Em relação aos resultados do ProInfantil na formação das professoras em Minas Gerais Silva analisa que:

> [...] o ProInfantil cumpriu o seu papel: abrir possibilidades de interpretação da realidade das professoras em exercício naquele momento; que puderam dar inicio a um processo de escolarização e formação inerente a prática docente.
>
> A leitura de documentos permitiu identificar uma transformação nos professores leigos - que passaram a entender as especificidades da criança, infância e educação infantil – e nos órgãos públicos – que viram ser preciso dar resposta à sociedade. (SILVA, 2014, p. 103-104)

Os dados apresentados indicam como o ProInfantil foi um programa marcado por várias contradições, mas, conseguiu cumprir o objetivo de formar professores da educação infantil em diferentes regiões do país. E o mais importante, nesse processo, foi verificarmos que a formação extrapolou as questões técnicas, promovendo melhorias em diferentes aspectos da vida das cursistas, bem como, nos contextos em que estão inseridas.

CONSIDERAÇÕES

Foi possível verificar que o ProInfantil trouxe contribuições importantes para a formação dos profissionais da educação infantil que não tinham o magistério, apesar do seu caráter emergencial e dos diversos problemas enfrentados para a sua concretização.

A mudança necessária hoje no campo da educação infantil só será concretizada com o investimento nos diversos setores: ampliação de vagas, construções de unidades com qualidade e que respeitem as diversidades regionais, plano de carreira para os profissionais, melhorias salariais, relação professor aluno, investimento para

que todos os profissionais tenham formação em nível superior. Além disso, o ProInfantil gera problemas sobre o perfil e a identidade dos professores de educação infantil por não haver uma política de redimensionamento do cargo dos auxiliares que já atuavam como professores e que a partir do programa passam atender a formação mínima para exercerem a função.

> [...] essa formação, ao mesmo tempo em que abriu outras possibilidades de vida aos cursistas, também tem causado sofrimento para aqueles que continuam atuando no município e buscando uma identidade que lhes dê segurança de prosseguir na profissão. (MOTTA e QUEIROZ, 2015, p. 10)

Ao fazer esse estudo fica evidente que, por um lado, reconhecemos e debatemos a necessidade de formação do professor de educação infantil, e, por outro, evidencia a necessidade de ações em termos de políticas públicas para a valorização desse profissional. Nesse estudo, verificamos que o ProInfantil foi implantado somente em 18 municípios brasileiros. Porém, como a adesão ao programa era livre, não podemos inferir que os demais municípios não demandam por formação de professor para a educação infantil, mas, ficou evidente quão grande eram as demandas nesse campo nos municípios que aderiram ao programa. Porém, é importante destacar que o censo da educação de 2012 evidenciou uma elevação da formação dos professores dessa etapa da educação.

> Os dados nos revelam que o perfil dos professores que atuam na educação infantil vem se alterando ao longo dos anos. Em termos nacionais temos a redução de um ponto percentual no número de docentes em exercício tendo apenas o ensino fundamental. Observa-se também a redução no número de professores atuando apenas com o magistério (em 2007 caiu de 43,2% para 28,3%, em 2012). No mesmo período observamos **um aumento do número de professores com formação superior** (subiu de 48,6% em 2007 para 63,7% em 2012). (ALMEIDA, 2013, p. 55-grifo nosso).

Acreditamos que colaboraram com esses avanços as ações implementadas pelo governo federal de democratização ao acesso ao ensino superior como, por exemplo, o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Uma contribuição importante das pesquisas analisadas é a possibilidade de conhecermos melhor a realidade do Brasil no que se refere ao atendimento à educação infantil e as especificidades das políticas públicas de cada região.

Nos trabalhos analisados foi possível identificarmos a defesa dos pesquisadores sobre a importância da formação do professor de educação infantil no sentido de

superarmos um dos problemas que marcam a história dessa etapa da educação básica, ou seja, que para ser professor de crianças de 0 a 5 anos é preciso somente ser mulher e amar as crianças. Além disso, segundo Mantovani e Perani (1999 apud BATISTA E ROCHA, 2015, p. 1) “[...] esta é uma profissão a ser inventada e a consolidação de suas funções e de sua própria denominação vem exigindo um maior conhecimento de suas origens e do percurso histórico desta constituição profissional.”

Compartilhamos da defesa da necessidade de uma política contínua de formação de professor da educação infantil, porém, não podemos perder de vista que o ProInfantil foi um programa de cunho emergencial. Nesse sentido, compreendemos que a não necessidade de programas com essa característica se efetivará por meio de políticas públicas, principalmente no âmbito municipal, que priorize a realização de concursos para professores da educação infantil que tenha como pré-requisito a formação mínima exigida na LDB e que em relação aos profissionais com ensino superior considere como exigência os formados em Pedagogia. Além disso, reforçamos a necessidade dos municípios ofertarem melhores salários e condições de trabalho para todos os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Azilde L. **Acervo de Fontes de Pesquisa para a História da Educação Brasileira:** características e conteúdo. 2005. Disponível em: <http:/www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 01 mai. 2006.

BARBOSA, Ivone Gardcia. O ProInfantil e a formação do professor. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 9, p. 385-399, jul./dez. 2011. Disponível em: <http//www.esforce.org.br> Acesso em: 10.05.2015

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloísa Acires Candal. A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/ Acesso em: 01.12.2015

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **ProInfantil**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: Diretrizes Gerais. Brasília : MEC, 2005a

_____. ProInfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: **Guia Geral 2005.** — Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005b. 51 p. -(Coleção ProInfantil)

_____.Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009

_____ Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 20.01.2016

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. In: **Educação & Realidade**, ano XX, n. 68, Campinas: Cedes,1999.

CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**. 24 v.41 n.142 jan./abr. 2011. Disponível : http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/116/121. Acesso em: 02.04.2016

GOURLART, Maria Inês Mafra [et all]. Quem são os professores da educação infantil?: um estudo a partir do programa ProInfantil. In: **Olhar de Professor**, v 16, n. 1, p. 31-47, 2013. Pronta Grossa, PR: UEPG.

LANTER, Ana Paula. A política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, Sônia. **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999. Cap. 11, p. 269-280. (Coleção prática pedagógica).

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MOTTA, Flávia Miller Naethe; QUEIROZ, Isabele Lacerda. Do outro que me constitui: o Proinfantil e a construção da identidade docente. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3925.pdf Acesso em: 28.12.2015

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Infância e sociologia da infância**: entre a invisibilidade e a voz: relatório de pesquisa. São Paulo: FEUSP, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ARAÚJO, Heleno, Profissionais da educação: a valorização do trabalho docente na última década. In: GENTILI, Pablo (org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In FREITAS, M. C. de (org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p.137-157

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa,** mar. 2002, n.115, p.25-63.

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; PEREIRA, Sindy de Souza Leão. Análise dos programas de atendimento à primeira infância e a descentralização da gestão da educação. In: **III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**. GRUPECI. Universidade Federal de Sergipe/Departamento de Educação, Sergipe, 2012.
VIEIRA, Lívia Fraga et al. **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: sinopse do survey nacional referente à educação infantil. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2013.

REFERÊNCIA DOS TRABALHOS ANALISADOS

ALMEIDA, Tatiana da Silva. **A formação docente via PROINFANTIL**: com a palavra os professores de Manaquiri-AM. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2013

CAMARGO, Rosimeire Dias de. **PROINFANTIL**: ressignificando as práticas pedagógicas na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012. 120 f.

CAMPOS, Maria Ignez Ferreira. **O Proinfantil no município do Rio de Janeiro**: concepções de crianças nos Projetos de Estudos. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.
CARVALHO Kátia Silene Barbosa de. **As contribuições do ProInfantil na identidade profissional do professor de educação infantil**: estudo de caso no polo Arapiraca. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Alagoas, 2011.

FERNANDES, Ludimila Sant' Anna. **O portfólio na formação docente como espaço de produção curricular na educação infantil:** O ProInfantil em Mesquita-RJ. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

LAMARE, Flavia de Figueiredo de. **Avanços e contradições nas políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo**: o caso do PROINFANTIL. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.

LOIOLA, Mônica. **Inclusão, educação infantil e formação de professores: sujeitos, diálogos e reflexões na ambiência do ProInfantil**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

MELO, Dorilene Pantoja. **O ProInfantil e a formação de professores ribeirinhos**: análise do memorial dos professores do município de Ponta de Pedras-Pará. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará – Instituto de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2014.

MENEZES, Karina Moreira. **Sentidos produzidos sobre as TIC em discursos do ProInfantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação – Salvador, 2012.

SILVA, Polyana Aparecida Roberta da. **Infância e Educação Infantil**: programa de formação incial para educadores em exercício (2014-10). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2014.

SOUZA, Marina P. de Castro e. **O ProInfantil no município do Rio de Janeiro**: de agentes auxiliares de creche a professores? - Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio De Janeiro, 2011.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DO CAPITAL EM CRISE: UMA ANÁLISE SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/URCA

Mirela Máximo Bezerra Silveira (UECE)
mirela.bezerra2014@yahoo.com.br
Maria das Dores Mendes Segundo (UFC/UECE)
mariadores.segundo@uece.br

INTRODUÇÃO

No contexto da crise estrutural do capital, bastante complexo e repleto de paradoxos e dicotomias que permeiam todas as esferas da sociedade, inclusive a Educação, situamos, em linhas gerais, para este estudo, a tese do filosofo húngaro marxista István Mészáros (2011, p.11) quando o caracteriza como um sistema capitalista no qual "tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital, sem que se leve em conta os imperativos humano-societais vitais". Trata-se de um sistema que cresce "sem barreiras", multiplicação de poder e com "extensão do seu domínio a todos os aspectos da vida humana" (MÉSZÁROS, 2011, p.48). Atesta, portanto, Mészáros, que o atual momento socioeconômico que vivenciamos é, sem dúvida, o mais *profundo, destrutivo e incontrolável do capital,* comprometendo, sobremaneira, a história da humanidade.

Assim como todo o resto, o complexo da Educação, dentro do sistema sociometabólico[32], encontra-se a serviço do capital e tem se tornado mercadoria, constituindo um amplo campo para investimento empresarial, em prol do aumento dos seus lucros e acumulação de capital. Nesta direção ocorre a intensificação da banalização do aspecto humano, acentuando a reificação do homem e valorização das "coisas", numa crescente supervalorização do "ter" em detrimento do "ser", numa dinâmica em que as relações sociais entre os homens são coisificadas e a relação entre coisas (mercadorias e produtos de trabalho) tornam-se sociais. Deste modo, como afirma Marx, está posto o fetichismo da mercadoria, em que as relações sociais entre pessoas convertem-se em relações sociais entre coisas.

Assim sendo, a produção mercantil dominante do capital, para legitimação desse processo de inversão do caráter social do trabalho, adiciona outros complexos sociais, em que a Educação passa a cumprir um papel relevante, seja no âmbito de formação

32 Mészáros, em A crise estrutural do capital, 2011, define o capital, como *sistema sociometabólico* cuja formação nuclear concentra capital, trabalho assalariado e Estado, e afirma que são três dimensões emaranhadas. Dada essa relação conjugal e de completude destes elementos, o sistema se mantém vivo, tanto é que, não se vê possibilidade de superar o capital sem a eliminação do tripé que o sustenta. Mészáros enfatiza ainda, que de nada adianta eliminar um ou dois dos elementos que compõem o tripé do sistema sociometabólico, mas, é absolutamente necessário que se eliminem os três. Somente assim é possível vislumbrar a superação do sistema.

da força de trabalho e/ou na manipulação das consciências da classe trabalhadora. Todavia, na contemporaneidade, o capitalismo, agenciado pelos organismos internacionais, articula estratégias, a exemplo do Programa de Educação para Todos33, impondo novas diretrizes e paradigmas socioeconômicos e educacionais, no intuito de submergir as contradições operadas pelo próprio sistema no processo de produção e reprodução do capital em crise.

Para compreensão da função social da educação e, mais especificamente, da formação de professor da Educação Básica no contexto do capital em crise profunda, pretende-se, neste trabalho, analisar o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR - uma política de formação de professores para a Educação Básica, implantada pelo Governo Federal, por meio do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Pautada no legado marxiano, a presente pesquisa de cunho teórico-bibliográfica e documental, apresenta como foco de investigação o curso de Pedagogia na Universidade Regional do Cariri – URCA, no município de Juazeiro do Norte - CE[34], vinculado ao PARFOR, buscando desvelar no Programa, as determinações e articulações impostas pelo capital em crise à formação do professor.

Disseminam-se, na conjuntura atual, discursos que fazem alusão à Educação como o motor para sustentabilidade econômica e redução das desigualdades nos países pobres, bem como a melhoria da qualidade na Educação Básica, à formação qualificada dos profissionais do magistério, à valorização destes profissionais como estratégia para o recuo da crise do capital. Neste sentido, em atendimento às metas e recomendações dos organismos internacionais, legítimos representantes do grande capital, são descentralizados os financiamentos públicos no Brasil e implantados, nas esferas Municipal, Estadual e Federal, programas e projetos educacionais. No tocante ao exame do PARFOR, rastrearemos as principais categorias que expressam o ideário da qualidade da formação do professor nos moldes do mercado.

Partindo do pressuposto que a formação do professor proposta pelo PROFOR está situada na lógica de mercado, com flexibilização e negação do conhecimento, busca-se, no alcance dos objetivos propostos, adotar, como procedimento teórico-metodológico, a pesquisa bibliográfica, documental e legal, ancorada numa perspectiva

33 Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorrida em Jomtien na Tailândia (1990) e Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, em 2000.

34 Juazeiro do Norte está localizado no sul do Ceará, interior do estado, com 267 mil habitantes, é um polo visível de turismo religioso e de comércio e indústria na região, ao passo que é um município que enfrenta problemas de ordens diversas na área da Educação (com redução do salários dos professores da rede municipal e desvalorização do magistério em diferentes manifestações), de infraestrutura, por exemplo, as vias públicas que não foram planejadas para receber o fluxo de pessoas que é cada vez mais crescente, de Romeiros vindos de várias partes do país. Do mesmo jeito, o fornecimento de água para atender toda essa demanda em tempos de romaria, se constitui um problema, dentre outros de ordem administrativa, por exemplo, que reflete em todos os aspectos da cidade.

onto-marxiana, considerando como categorias de análise a relação da Educação com o trabalho e o capital em crise.

Justificamos o embasamento teórico na perspectiva da ontologia marxiana, pois consideramos o trabalho como categoria central do ser social que funda os demais complexos sociais, a exemplo da Educação. Acrescentamos, ainda, que os fundamentos marxianos possibilitam compreender a totalidade da problemática da formação, contextualizada historicamente, mediante o nexo das contradições entre a objetividade e subjetividade, o particular e a singularidade. Enfim, à luz da teoria marxiana, ancorado na análise meszariana, buscar-se-á também desvelar no contexto do capital em crise estrutural, os novos paradigmas educacionais da chamada sociedade do conhecimento.

O desenho metodológico qualitativo deste estudo é apresentado pelo ciclo que se inicia com a fase exploratória, na qual está contida a revisão bibliográfica que, concordando com Costa (2013, p.36) é "básica para qualquer tipo de pesquisa", etapa em que é feito um ajuntamento de documentos, produções científicas (artigos, dissertações e teses) e livros que abordam este tema, a fim de compreender e aprimorar os fundamentos teóricos do mesmo.

Em seguida avançamos à fase seguinte que busca alcançar os objetivos de identificar e descrever as condições de realização da formação pelo PARFOR, fazendo uma leitura imanente do referido Programa.

A última fase da pesquisa se constituirá da análise do material obtido no trabalho de campo, visando analisar criticamente os dados documentais e os depoimentos dos sujeitos, com o propósito de atender aos objetivos de comparar as condições ofertadas pelo Programa de Formação com a realidade do seu andamento, a fim de propor uma análise crítica sobre o mesmo.

Os sujeitos da nossa pesquisa serão os alunos do curso de Pedagogia do PARFOR da Universidade Regional do Cariri – URCA; e o local da pesquisa, a cidade de Juazeiro do Norte - CE pois, neste município, o curso está em andamento, o que gera uma pertinência desta turma para o nosso estudo, o qual objetiva conhecer os fatos no momento em que acontecem.

A análise qualitativa ilustrada nesta pesquisa se dará mediante a investigação dos depoimentos dos sujeitos, obtidas na entrevista, e da análise das observações, tendo como referencial teórico os autores e intérpretes que comungam com a perspectiva crítica marxiana.

Será trilhado um percurso teórico e prático na busca por documentos e pesquisas sobre a formação de professores no Brasil e suas relações com o sistema do capital, tendo sempre a capacidade de reconhecer que "o conhecimento científico não é definitivo [...]. A construção científica não para nunca. [...] está sempre evoluindo" (COSTA, 2013, p.15).

Vale destacar que a referida pesquisa, ainda em andamento, se dá por meio de observações oriundas de considerável experiência e contato direto com o PARFOR, enquanto Supervisora de estágio por quase dois anos e professora do Programa, além de estudo bibliográfico e análise documental. Esses elementos nos forneceram dados empíricos e teóricos necessários ao desenvolvimento crítico desta pesquisa.

DO NASCIMENTO DO SISTEMA DO CAPITAL À ATUALIDADE DE CRISE: PARA CONTEXTUALIZAR A EDUCAÇÃO

Desde a desagregação das comunidades primitivas, a sociedade ocidental sofre profundas e velozes transformações. Especificamente a partir dos séculos XVI e XVII, elas são decorrentes do novo modo de produção instituído pelo sistema político/econômico nascente na época: o capitalismo.

Da passagem do feudalismo para o capitalismo, os indivíduos adquiriram uma nova consciência: a liberal, na qual o sentido da vida, naquele novo contexto, estava no trabalho "livre", assalariado. É sabido que trabalho e desenvolvimento da espécie humana possuem estreita relação, como mostram os fundamentos ontológicos, "a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem" (SAVIANI, 2007, p.154). Ou seja, desde os homens primitivos, o trabalho, como ação consciente do homem sobre a natureza, transformando-a em seu favor, denota aprendizagem. Logo, trata-se de um complexo fulcral para a evolução da humanidade.

O que quisemos delinear com estas considerações preliminares acerca da relação entre trabalho e desenvolvimento humano (educação) é que, primeiramente, é intrínseca da espécie humana a capacidade de pensamento (*Homo Sapiens*) e de ação (*Homo Faber*), ou seja, de transformação da natureza pelo trabalho; e segundo que, dada a historicidade da humanidade, tanto o trabalho, quanto a educação,[35] estão (sempre!) em constante transformação, numa dialética que assume relações e configurações distintas em cada contexto histórico.

O fato é que o homem humanizado, diferentemente dos outros animais, exerce cada vez mais domínio e influência sobre a natureza, bastando-se ver que "à caça e à criação de gado, seguiu-se a agricultura, à esta a fiação e a tecelagem, depois os utensílios de metal, a olaria, a navegação. Ao lado do comércio e da indústria, seguiram [...] a arte e a ciência" (ENGELS, 1979, p. 221).

Tanto é o poder humano de dominação e atuação na natureza e tanto é a sua "euforia", que os efeitos destrutivos, maléficos, danosos, são, ao longo da história da humanidade - e nos dias atuais não é diferente – desapercebidos. Ou só vistos mais

35 Entenda-se, aqui, Educação no sentido lato, amplo, de aprendizagem do homem ao longo da sua evolução, por meio do Trabalho.

tarde. Sobre isto, Engels (1979) faz referência aos efeitos desastrosos naturais e, também, aos sociais, desta atuação da *mão humana* sobre a natureza.

Os homens, seres históricos, à medida que vão criando novos modos de vivência na terra, se valem da natureza transformando-a, ao passo que se transformam também. Tais possibilidades históricas e dialéticas é que possibilitaram aos homens a superação dos diferentes modos de produção: do primitivo ao escravismo, que cedeu lugar para o feudalismo, posteriormente superado pelo capitalismo. Todos numa fenomênica fusão entre efeitos naturais e sociais.

Feitas, grosso modo, estas considerações sobre a evolução do homem e seu domínio sobre a natureza pelo trabalho, chega-se ao ponto central deste estudo: o estágio atual no qual chegou a humanidade - o sistema do capital em crise estrutural.

Conforme Mészáros (2002), na contemporaneidade, o sistema do capital, ao sair da sua fase de ascensão, em meados do século XX, esgotou todas as suas possibilidades civilizatórias, atingindo os seus limites absolutos e disseminando, desse modo, na condução do processo de acumulação ampliado, a destrutividade da natureza e das riquezas produzidas, bem como acentuando a exploração e a precarização do trabalho. Diante desse quadro, o capital promove o estreitamento entre a economia e a educação, atribuindo, a esta última, a grande tarefa de salvar a humanidade das próprias contradições produzidas pelo capital. Ainda conforme Mészáros (1999, p.5)[36]:

> O sistema do capital é essencialmente antagônico devido à estrutura hierárquica de subordinação do trabalho ao capital, o qual usurpa totalmente — e deve sempre usurpar — o poder de tomar decisões. Este antagonismo estrutural prevalece em todo lugar, do menor "microcosmo" constitutivo ao "macrocosmo" abarcando as relações e estruturas reprodutivas mais abrangentes. E, precisamente porque o antagonismo é estrutural, o sistema do capital é — e sempre deverá permanecer assim — irreformável e incontrolável.

Em síntese: o sistema do capital em crise constitui o cenário apropriado para experimentos de políticas socioeducativas, a exemplo da qual será analisada PARFOR- a formação de professores da rede pública de ensino no nível básico da Educação no Brasil; para tanto, faz-se necessário, também, compreender o sistema político-econômico que engendra as políticas públicas do país, o que é de necessidade fundamental.

---

36 O texto foi publicado, em inglês sob o título "The uncontrollability of globalizing capital" (Monthly Review, fev. 1998) e reproduzido com a permissão do autor. Tradução Alvaro Bianchi, revisão técnica Waldo Mermelstein. Publicado na revista Outubro. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2016.

O PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR

O PARFOR está inserido no conjunto de ações da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), integrado ao Ministério da Educação (MEC) que, a partir de 2007, passou também a "atuar na formação de professores da educação básica, expandindo as suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior". No ano de 2009 institucionaliza, através do Decreto 6.755/2009, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a política de formação de professores da Educação Básica do Brasil, a qual tem como objetivo a "inclusão, valorização e formação de profissionais do magistério da Educação Básica", ofertando cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior – IES federais, estaduais e comunitárias, na modalidade presencial[37].

Dentre os objetivos do programa, explicitados no decreto citado, estão, além de outros, "I - promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública", "IX – promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias da comunicação e informação nos processos educativos" e "X – promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais". Os demais objetivos do programa dizem respeito à promoção da equalização das oportunidades, valorização do docente e ampliação das oportunidades de formação.

No artigo 11 do Decreto 6.755/2009 é explicitado que

> A CAPES fomentará oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública da educação básica, que sejam:
>
> Graduados não licenciados;
>
> Licenciados em área diversa da atuação docente; e
>
> De nível médio, na modalidade normal.

Duas considerações não podem deixar de ser feitas ao artigo citado acima: a primeira é que a formação inicial do PARFOR é voltada para professores em exercício na rede municipal de ensino, ou seja, trata-se de um alunado que já exerce o magistério, mesmo sem possuir o diploma de graduação. Este fato permite refletir que o Programa já parte de uma demanda que, *a priori*, não deveria existir pois, sem a formação específica, estes professores não deveriam atuar em sala de aula, com atuação em área diversa daquela para a qual foram habilitados, ou mesmo não

37 É preciso ressaltar que a modalidade presencial da graduação do PARFOR, não é semelhante aos cursos regulares das universidades, inclusive da própria Universidade Regional do Cariri, a qual o PARFOR é vinculado. Neste Programa, as aulas acontecem nas sextas-feiras no turno da noite e nos sábados durante o dia. Esta particularidade

possuirem nenhuma habilitação em nível de graduação, como é o caso de uma parcela do público. A segunda consideração necessária é com relação ao termo *emergencial* inserto no decreto. Não se pode conceber uma ação que demande providências urgentes, para a formação de professores atuantes na Educação Infantil, estágio que, como claramente define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 29 constitui *a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*. É também paradoxal esta formação em caráter de urgência, para o Ensino Fundamental, etapa que, de acordo com a LDB, tem por objetivo "a formação básica do cidadão".

Volta-se à problemática na qual se debruça Mészáros, sobre o Capital e suas imperiosidades que fraudam os complexos sociais, dos quais a Educação não conseguiu se manter intacta. Esse caráter emergencial de atuação do Programa PARFOR revela o deságue de uma série de equívocos, violações de direitos e fraudes históricas típicas do capitalismo. Com impressionante lucidez, Mészáros aponta uma faceta da realidade do Capital que se relaciona com o fato mencionado agora:

> Capital e contradições são inseparáveis. Temos de ir além das manifestações superficiais dessas contradições e de suas raízes. Você consegue manipulá-las aqui e ali, mas elas voltarão com uma vingança. Contradições não podem ser jogadas para debaixo do tapete indefinidamente, porque o carpete, agora, está se tornando uma montanha (MÉSZÁROS, 2011, p.132).

O autor reforça que "os problemas que a sociedade está enfrentando não surgiram apenas nos últimos anos" (MÉSZÁROS, 2011, p.133), mas, no caso específico da formação de professores da rede pública municipal de ensino, são a exposição do descaso dispensado à Educação das camadas oprimidas da sociedade desde a Educação jesuítica, com vistas intencionais de negá-las o direito à Educação de qualidade.

Outro aspecto que podemos elucidar sobre o 'caráter emergencial' expresso no documento do PARFOR se traduz no esvaziamento do conhecimento da classe trabalhadora, mais especificamente na formação dos professores da educação básica que, a nosso ver, estão atreladas ao ideário de uma educação em âmbito mundial, preconizada pelo Banco Mundial, que monitora a adoção de paradigmas educacionais nos países membros da UNESCO, recomendando uma formação aligeirada, fragmentada, que se dá na prática e pela prática, como as pedagogias do aprender a aprender.

A FORMAÇÃO PELO PARFOR: UMA BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E UM ENCONTRO COM A ATUALIDADE

Na história da formação de professores para a Educação Básica do Brasil, identificam-se inúmeros problemas e deficiências desde a sua gênese até os dias atuais. Segue uma breve retrospectiva da história do curso de pedagogia no Brasil, com o intuito de apontar tais questões e percorrer o caminho até os dias atuais.

O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no ano de 1939, através do decreto-lei nº 1.190 "visando a dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico" (SILVA, 2006, p.11). Para a formação dos outros cursos, foi instituído o sistema que ficou conhecido como 3 + 1, que se refere a um curso de didática adicionado aos três anos do curso de bacharelado, já "no caso do curso de pedagogia, aos que concluíssem o bacharelado, seria conferido o diploma de bacharel em pedagogia" (SILVA, 2006, p.12).

Analisemos este fragmento de Silva (2006) sobre este período da história do curso de Pedagogia no Brasil:

> Criou um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional. Dentre as finalidades definidas para a Faculdade Nacional de Filosofia é possível reconhecer a que é dirigida ao bacharel em geral. É a que se refere ao preparo de "trabalhadores intelectuais para o exercício de altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica" (SILVA, 2006, p.12).

Como se vê, desde a sua gênese, o curso de Pedagogia enfrenta problemas quanto a sua identidade, questão que se mostra semelhante ao curso de Pedagogia vinculado à formação de professores pelo PARFOR.

Parece problemática a logística deste Programa quando se propõe a executar, apenas em finais de semana, atividades que nos cursos regulares acontecem diariamente. A reflexão gira em torno da eficácia do Programa, dadas as condições em que ele ocorre: cabe questionar se é possível obter qualidade, considerando-se a carga horária e os dias em que as aulas acontecem (fins de semana - tempo necessário para descanso e lazer do trabalhador, especialmente para o alunado do PARFOR que labuta durante toda a semana, imerso no "realismo pesado da condição e do trabalho docente" (ARROYO, 2013, p.73), principalmente na rede básica de ensino no Brasil.

Este fato remete ao mesmo problema refletido por Saviani, quando se referiu à criação dos Institutos de Educação Superior, em artigo intitulado "**Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro":

> O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2009, p.148).

Vive-se, hoje, o mesmo fenômeno dos anos 1996-2006, quando do advento dos Institutos de Educação Superior e das Escolas Normais Superiores?

Analisando o contexto político no qual o país se encontra, parece haver uma fase histórica do "faz-de-conta", na qual os fatos se mostram maquiados por números, apenas. Trata-se de números que indicam a quantidade de pessoas que saíram do quadro do analfabetismo[38] apenas porque aprenderam a escrever o próprio nome; números que indicam a "inclusão" das crianças com necessidades especiais nas escolas, mas que, na prática, não são integradas ao contexto escolar porque as escolas não oferecem estrutura, etc.

Sabe-se que "a desvalorização social, política, cultural do magistério da educação básica é um componente de nossa formação histórica" (ARROYO, 2013, p.74) e que atualmente há uma dicotomia entre as propostas para a Educação e a realidade dos profissionais do magistério, pois,

> As mudanças socioeconômicas apresentam novas exigências e fazem com que eles vivam tempos paradoxais. Por um lado, têm suas tarefas ampliadas, são muito exigidos, mas, por outro, pouco ou quase nada lhes é oferecido em troca (LIBÂNEO, 2012, p. 273).

É de muita pertinência o termo "paradoxal" citado acima por Libâneo (2012) para designar o contexto por que passam os professores, pois se discute muito a qualidade da educação básica, porém, se verificam descuidos para com este segmento, desde a infraestrutura das escolas, perpassando a valorização dos profissionais e a formação precarizada dos mesmos.

Existem hoje, no Brasil, as seguintes possibilidades de formação de professores em nível de graduação: as instituições de ensino superior, que são as universidades, centros universitários, faculdades e institutos superiores, os cursos de formação de

38 Dados fornecidos pelo site http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao mostram que no período de 2007 a 2013 o nível de instrução de pessoas com 25 anos de idade, ou mais, cresceu. Vale questionar: esse crescimento se deu em números estatísticos e na realidade? Ou apenas em números?

professores ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o Programa de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, etc.

A política de formação de professores pelo PARFOR é uma "novidade" na educação que, no discurso oficial, visa oportunizar a formação, valorização e qualificação dos professores e lançar qualidade para a Escola,

> No entanto, essas inovações acabaram promovendo um aligeiramento da formação docente, algo contraditório com o discurso sobre a importância da educação no mundo contemporâneo e conflitante com a necessidade do país de melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica (LIBÂNEO, 2012, p. 275).

É lúcido pensar, também, que são vários os problemas que tornam precária a Educação pública do Brasil. Além da formação/qualificação dos professores, citamos outros fatores determinantes que geram, agravam e/ou mantêm o problema, tais como a valorização dos profissionais em termos de condições de trabalho e salário, e a própria estrutura das escolas (localização, transporte, segurança, merenda escolar, escassez de material, enfim a qualidade do serviço como um todo). Todos estes fatores, combinados, comprometem a qualidade do sistema educacional público na Educação Básica, gerando evasão, repetência ou promoção (às vezes questionável) dos alunos para o ano seguinte, desmotivação dos profissionais etc., e acabam por contribuir para a manutenção do *status quo.*

Parafraseando Paulo Freire, trata-se de *pensar ingênuo*, acreditar que o surgimento desta gama de instituições que propõem a formação e qualificação de profissionais do magistério é a panaceia para o problema da má qualidade do ensino público deste país. Ao contrário, parece que, nem de longe, eles conseguem pelo menos amenizar as dificuldades que o setor enfrenta. Entende-se que o Brasil deve superar a fase *ingênua*, disseminada pela Escola Nova, de que a solução para a educação está no interior das escolas, de modo que, "ao enfatizar a 'qualidade do ensino', ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola)" (SAVIANI, 1984, p.14).

O problema da qualidade do ensino da Educação Básica no Brasil não está, tão somente, na formação dos professores e, menos ainda, quando se trata de formação precária oferecida em condições contraditórias e incompatíveis com a realidade dos professores.

Neste sentido, é cabível questionar se a formação oferecida pelo PARFOR é adequada à realidade do alunado (com suas dificuldades e contradições postas pela realidade) e se o local privilegiado de formação docente não deveria ser, por excelência, as universidades, na modalidade regular de ensino.

Entende-se, portanto, que investir na formação dos professores é uma das

metas, (não a única) para levar qualidade para a Educação Básica, mas, também compreende-se que é necessário que se criem estratégias que visem valorizar e dar qualidade, de fato, à Educação básica do Brasil, contemplando-a na sua totalidade.

REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O problema da nossa pesquisa, vale ratificar, é a qualidade da formação docente para a Educação Básica pública do Brasil, oferecida pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, programa criado para "regularizar" a situação de professores de vários estados do país, que atuam na rede municipal de ensino em três condições: graduados não licenciados, licenciados em área diversa da atuação docente ou que possuem apenas o Ensino Médio, na modalidade Normal.

Esta apresenta-se como uma formação que se desenrola em meio a inúmeras contradições. Neste sentido, as seguintes questões se fazem necessárias: Considerando o tempo compacto das aulas, existe qualidade na forma com que os conteúdos das ementas das disciplinas são vistos? Há condições reais para que esses conteúdos sejam realmente apreendidos pelo alunado? De que forma? A forma aligeirada em que ocorre a formação não exigiria do público maior embasamento? É possível existir qualificação efetiva nas condições em que o Programa ocorre? Um afastamento do trabalho não seria uma alternativa para propiciar mais qualidade nesta formação e qualidade de vida para os/as alunos (as)? Qual a perspectiva de qualidade de formação docente proposta pelo PARFOR? O programa é uma política educacional ou uma estratégia de atendimento às recomendações dos organismos internacionais? Qual a relação do PARFOR com o mercado da educação?

Estas perguntas, cujas respostas não são evidentes, indicam a existência problemática da necessidade de investigar os objetivos propostos pelo Programa e a efetivação dos mesmos.

Em linhas gerais, anunciamos que, na primeira fase da pesquisa desenvolvida nos anos de 2014 e 2015, mediante observações das turmas do curso de Pedagogia do PARFOR, não somente em Juazeiro do Norte – CE, mas, incluídos também os municípios de Crato, Icó, Brejo Santo e Campos Sales, localizados no interior do Estado do Ceará, foi possível traçar algumas características e considerações a respeito da temática em discussão.

As características são comuns e recorrentes a todas as turmas de formação de professor do ensino básico do PARFOR, a saber: cerca de 90% do alunado é composto

por mulheres[39] e, metade destas são mães, avós, casadas, com perfil socioeconômico condizente com o trabalhador assalariado brasileiro. Como professoras de escolas públicas, trabalham cinco dias semanais, ensinando nos níveis Infantil e Fundamental I. Outrossim, algumas destas professoras moram na zona rural, o que dificulta o seu desempenho, dada as escassas condições de trabalho. Sobre a estrutura física das Escolas em que as aulas ocorrem, apresentam similaridades nos cinco municípios observados, com salas pouco arejadas, iluminação e ventilação precária, cadeiras desconfortáveis, ausência de recursos didáticos e superlotação de alunos.

Durante as observações constatou-se que as alunas/professoras enfrentam condições adversas para assistirem às aulas, sejam de ordem de transporte, locomoção, sejam para conciliar trabalho, atividades domésticas e a formação, seja pela dificuldade de compreensão dos conteúdos, ou pelo cansaço, pelo fato de trabalharem durante a semana (nas condições desfavoráveis que existem nas escolas municipais do interior do Ceará, tais como, salas com excesso de alunos, baixos salários, atraso no pagamento dos salários, infraestrutura inadequada etc.).

No entanto, notou-se, nas observações feitas em diversos momentos ao longo destes dois anos, que as alunas/professoras sentem-se motivadas a permanecerem nos cursos, inclusive havendo poucos casos de evasão. No entanto, tem-se constatado, em conversas informais, que boa parte delas estão em busca do título necessário ao aumento de salário ou à aposentadoria[40]. Além de que, passou a ser exigência legal a regularização da situação de professores que atuam sem a formação adequada, sob pena de serem destituídos do cargo.

Cabe salientar que a formação dos professores dos municípios analisados, no cenário do PARFOR, se dá nos moldes de uma concepção restritiva, tanto na redução de gastos, ao impor uma formação apressada nos finais de semana, quanto na negação do conhecimento, com conteúdos pontuais e acríticos, penalizando, sobremaneira, um dos segmentos – os professores, os principais agentes constituintes de possibilidades para uma educação emancipatória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto do capitalismo vigente (e em crise), o complexo da educação ganha contornos dramáticos. No caso dos docentes, em especial, os da rede municipal de ensino, as pressões giram em torno da necessidade de constante atualização dos professores em relação ao cumprimento de metas recomendadas pelos organismos internacionais, plenamente atendidas pelas políticas e programas educacionais brasileiros, a exemplo da alfabetização na idade certa, inclusão digital, Projovem e

39 Considerando que quase a totalidade dos discentes do PARFOR é composta por mulheres, iremos nos reportar ao alunado, no gênero feminino.

40 Encontramos mulheres sexagenárias dentre as alunas do PARFOR.

PARFOR. Todavia, conforme o PARFOR, as questões de resolutividade da qualidade do ensino e redução das desigualdades educacionais e até econômicas, entre regiões brasileiras, só serão possíveis de erradicar mediante a implementação de política de formação de qualidade para o professor, articulada, também, a outros aspectos essenciais à categoria docente, tais como: reconhecimento profissional que ocorre pelas condições respeitosas de trabalho e de formação, pelo salário etc.

Paradoxalmente, o mercado capitalista e global, ao passo que exige cada vez mais conhecimento e atuação por parte dos sujeitos sociais, fragiliza setores que constituem a base para uma educação qualificada. Como exemplos, podemos citar o descaso com a escola pública de Educação Básica no Brasil, a formação docente fragmentada/superficializada, as condições de trabalho dos professores, a realidade socioeconômica do alunado, etc. Dito de outro modo, todos as áreas do conhecimento, com destaque para a Educação, cumprem um papel sublimar no reordenamento do sistema e tendem a ocupar, de algum modo, uma posição estratégica que sirva para alimentação do processo de acumulação ampliada do capital, na busca de reversão das quedas de lucros, provocada pela atual crise sistêmica.

As estratégias são inúmeras e variam de acordo com os setores sociais. No caso da educação, a contribuição mais eficaz que pode ser dispensada ao capital é negar, à classe trabalhadora, o direito ao conhecimento produzido pela humanidade. Uma forma sutil de manutenção do *status quo* da condição exploradora do capital.

Nesse contexto de crise estrutural do capital, com desdobramentos severos na educação dos países pobres e regiões periféricas do Brasil, os projetos e programas socioeducativos expressam o ideário do mercado, quando atribuem a perspectiva que estes programas, a exemplo do PARFOR poderão “promover a equidade”, “lançar qualidade”, “dar oportunidade de”, dentre outros jargões sempre presentes nos objetivos e metas das referidas políticas de educação básica, mas que não correspondem à realidade do público a quem é destinado – a classe trabalhadora, como se fosse uma luva incompatível com a mão que a veste!

As condições adversas em que foi realizado o Programa PARFOR demonstram a incompatibilidade dos discursos oficiais com a realidade do povo. Mesmo assim, as ações oficiais para a Educação acenam para a resolução dos problemas que este setor enfrenta, como se fosse a panaceia das mazelas que as instituições educacionais públicas vivenciam ao longo de muito tempo.

Este é o viés de investigação pelo qual pretende se deleitar os rumos desta pesquisa, ainda em andamento: o fetichismo da Educação como promotora de diminuição das contradições que existem nas Escolas de Educação Básica da rede municipal de ensino.

Asseveramos que, nesse contexto de crise estrutural do capital, a agenda dos cursos de formação de professores da educação básica, ilustrada aqui pelo PARFOR, demarca uma nova configuração para formação docente, traçada por uma natureza empobrecida e aligeirada no atendimento à classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa.** – 5 ed.. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COSTA, M.A.F. **Projeto de pesquisa:** entenda e faça. 4 ed. Revista e atualizada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ENGELS, F.**A dialética da natureza.** 3 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

LIBÂNEO, J.C. OLIVEIRA, J.F. TOSCHI, M.S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** 2 ed. Ver. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____**A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 4 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

_____**Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 16 set. 2015.

_____**História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____**Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 16 set. 2015.

SILVA, C.S.S. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. Disponível em <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf >. Acesso em 16 set. 2015.

PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: O MOVIMENTO DE PESQUISA EM ANÁLISE

Raquel Antonio Alfredo (UFPI/CAPES)
raquel.antonio@hotmail.com
Maria Emiliana Lima Penteado (PUCSP)
emipenteado@gmail.com
Adriana Maria Biaggio Frenham (PUCSP)
ambfrenham@gmail.com
Agência Financiadora: CAPES/CNPQ

INTRODUÇÃO

Esta exposição refere-se a um movimento de pesquisa desenvolvida por um grupo de pesquisadores, constituído numa universidade privada da cidade de São Paulo, que tem atuado, nesta mesma cidade, em escolas públicas de educação básica. A finalidade que guia as atividades do grupo é a de, mediante intervenções que compõem suas pesquisas, contribuir para a promoção de possíveis transformações na realidade escolar. O objetivo geral da pesquisa em pauta é investigar a dimensão subjetiva da realidade escolar, focando, especialmente, os sentidos e significados produzidos pelos professores, gestores, alunos, funcionários e pais sobre esta realidade e suas relações com o processo de formação e de transformação do indivíduo, considerando-o como ser mediado pela história e pela cultura. A proposta medular dessa pesquisa é auxiliar os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa e de formação, para que, a partir da reflexão crítica e, quiçá, transformação de suas concepções e atividades, possam intervir na realidade educacional em geral e, na própria instituição escolar, em específico.

A base teórico-metodológica que sustenta as produções do grupo de pesquisa em pauta é o materialismo histórico dialético, mais especificamente, a psicologia sócio-histórica, fundada por L. S. Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores: A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979). E, para produção deste movimento de pesquisa, como base de planejamento para as intervenções realizadas na escola, tomou-se como referência, um conjunto de produções da pesquisa crítica de colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2009; 2011; 2012; MAGALHÃES & FIDALGO, 2007; LIBERALI, 2011; 2012). Isto, mediante a consideração de que a produção no âmbito da PCCol contemple a proposta de se realizar pesquisa e formação docente, intervindo nos contextos escolares.

O aspecto tomado como referência central para discussão neste artigo é o movimento, na efetividade, da proposta teórico-metodológica. Dito de modo específico,

a realização de uma atividade de pesquisa e formação docente, por meio de encontros, agendados na escola com antecedência, sobre tema sugerido pelos próprios professores, a partir de suas necessidades. Nesses encontros, os participantes da pesquisa, incluindo os pesquisadores, realizaram diversas atividades e discussões, levantando e registrando alternativas a partir da temática sugerida, mas sempre com o empenho de não dicotomizar teoria e prática.

Pretende-se, nesta breve síntese, também expor a análise do pesquisador sobre sua atividade teórico-prática. Trata-se do movimento da crítica, tal como a propõe Meszáros (2013), alçada a princípio teórico-metodológico, a partir de questionamentos e posicionamentos provenientes das análises e interpretações feitas durante o processo de pesquisa, acerca dos procedimentos utilizados nos encontros com os docentes. Isto é, trata-se de detalhar como os encontros foram conduzidos, colocando em evidência as especificidades da proposta teórico-metodológica sediada na psicologia sócio-histórica.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Os estudos de L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev, incidiram sobre os processos de desenvolvimento do ser humano, como ser ativo, produtor e transformador do mundo e, reciprocamente, como ser produzido e transformado pelo movimento constitutivo desse mundo humano. Assim, nesta síntese, a concepção de ser humano defendida se fundamenta na psicologia sócio-histórica, reafirmando-o como constituído social e historicamente.

Historicamente, o ser humano, a partir das suas necessidades, transforma a natureza e, nesse processo, cria outras necessidades, para além de sua condição de ser da natureza. Destaca-se que o processo de formação de necessidades tipicamente humanas é contínuo e social. É nesse movimento, em busca das satisfações de suas múltiplas necessidades que o ser humano torna complexa sua condição humana, produzindo e sistematizando, também, o conhecimento. E, no movimento multiforme de produção de suas condições reais de existência e, de conhecimento sobre essa real condição, para atender às necessidades humanas, o ser humano refina, cada vez mais, o conhecimento, produzido e acumulado sobre a sociedade humana. Esse movimento é um dos principais determinantes do avanço do desenvolvimento histórico-social recíproco entre o ser humano e da sociedade.

As contribuições de Vigotski, ao campo da pesquisa educacional, considerando as concepções de mundo e de ser humano, bem como, a produção de conhecimento declaradas por meio da psicologia sócio-histórica, motiva o pesquisador a avançar, na compreensão dos objetos de estudo, para além de sua aparência. Assim, adota-se como princípio de pesquisa e, diretriz, a defesa de que a investigação deva incidir na

gênese do objeto em foco, considerando a dialeticidade do movimento histórico-social da realidade, na qual o objeto se constitui como tal.

Defende-se, como princípio teórico-metodológico, a análise de processos, e não de objetos em-si, como se fossem resultado final (VIGOTSKI, 2007). Entende-se que, assim, são constituídas condições de se superar a restrição da pesquisa à descrição do objeto, sendo produzidas explicações que abranjam, também, a gênese dos elementos constitutivos do processo investigado

Vigotski (2007, p.66), citando Marx, enfatiza que "se a essência dos objetos coincidisse com a forma de suas manifestações externas, então, toda ciência seria supérflua". Isto posto, sublinha-se que, ao criticar a restrição da pesquisa à descrição do objeto, Vigotski não está negando sua importância, pois, sem a descrição das manifestações externas, não se avança à explicação. A crítica refere-se à análise que se restringe, tão somente, à descrição por si mesma. Em outras palavras, o autor critica a elevação da descrição dos elementos aparentes como essência do fenômeno, em outras palavras, de se tomar a aparência pela essência.

Em que se considere a dialética constituinte das formulações da psicologia sócio- histórica, nas pesquisas com individuos, ressalta-se a necessidade de se explicitar uma unidade de análise, que representa a síntese do movimento objetivo e subjetivo, que constitui o ser humano e o mundo. Mas, qual seria, para a psicologia sócio-histórica, a unidade pela qual se pode realizar o movimento de análise e, por consequência, a apreensão de elementos consitituintes dos modos de sentir, pensar e agir dos individuos, portanto, constituintes da relação ser humano e mundo? De Vigoski (2001), depreende-se que essa unidade é a palavra, todavia, não a palavra vazia, um som qualquer, mas a palavra com significado.

Outro princípio teórico-metodológico fundamental, que é desenvolvido por Vigotski, é o problema do "comportamento fossilizado" (VIGOTSKI, 2007). Segundo o autor, o comportamento fossilizado é caracterizado por processos que, ao longo do desenvolvimento histórico do indivíduo, perderam sua aparência original e, também aparentemente, adquiriram características mecanizadas, automatizadas, dificultando a análise da sua essência. É o caso da atividade, que denuncia um cotidiano reificante, da práxis reiterativa ou, imitativa. (VÁZQUEZ, 2011; HELLER, 2008).

Se a proposta é a de se produzir pesquisa e formação docente, fundamentadas na psicologia sócio-histórica, é preciso que se considere que, para Vigotski (2007, p.69), o método "é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo", por conseguinte, a produção do conhecimento científico só se desenvolve na relação que o pesquisador estabelece entre objeto de estudo e método de investigação.

Mediante o exposto, defende-se que, ao pesquisador, cabe o papel de analisar a realidade em movimento, centrar-se na processualidade do fenômeno, por isso, deve

estudar, nas múltiplas relações humanas, a multiplicidade de determinações. Assim, o caminho teórico-metodológico produzido pelo pesquisador possibilita a apreensão de elementos concernentes à totalidade histórico-social. Somente assim, o pesquisador, pode superar a restrição de suas análises à tomada de elementos de modo isolado, pois, alcança-se a condição de considerá-los no movimento histórico-dialético de sua constituição, isto é, considerando cultura e sociedade, nas quais são objetivados e, constantemente, transformados.

Mas, ressalta-se, com o auxílio de Aguiar e Machado (2012) que:

> [...] totalidade aqui, como no Materialismo Histórico Dialético, deve ser entendida 'como um todo estruturado em curso de desenvolvimento humano e de autocriação' (Kosik, 2002, p. 43) e que, portanto, nunca se refere a algo fixo, imutável (...) sempre em movimento, constituída na e pela atividade dos homens. A noção de totalidade implica a articulação dialética em que a parte e o todo, o singular e o plural estão imbricados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente. (p. 29)

A partir de Alfredo (2013), destaca-se que, num processo de pesquisa, tal como o que ora se propõe, abrangendo também a formação docente, constitui-se como exigência basilar que não se generalize, mecanicamente, a relação entre parte e totalidade mecanicamente, como relação biunívoca. Mas, que se sustente como finalidade principal da análise, a síntese que contemple a indissolubilidade entre a totalidade e os "elementos" que compõem a totalidade em sua diversidade e processualidade histórico-social.

Para viabilizar a pesquisa proposta considera-se a necessidade da produção do pensamento, sob mediação do movimento das categorias próprias do materialismo histórico-dialético e, por ser assim, a partir de Aguiar (2011) explicita-se que a categoria constitui-se como um constructo teórico que expressa, pela abstração, um fenômeno do mundo material. Por isso, tem uma dupla existência, como fenômeno material e como abstração. A categoria carrega a materialidade do fenômeno, sua complexidade, seu movimento. Aguiar (2011, p.95) afirma que "as categorias são construções ideiais (...) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade." Destaca-se, então, a centralidade de duas categorias para este estudo: sentido e significado, sempre compreendidas como par dialético, quer se dizer que a existência de uma não se efetiva sem a outra.

Conforme Aguiar *et al* (2009, p.61), os significados são produções sociais, históricas, compartilhadas e, por isso, "permitem a comunicação entre os homens". A partir da produção destas autoras, afirma-se que os significados, que compõem

as mediações sociais, são transformados em conteúdo da consciência, a partir do momento que o sujeito deles se apropria, pois essa se efetiva, sempre, à luz de suas experiências vividas, sob mediação de valores e conhecimentos constituídos socialmente. Enquanto os sentidos, segundo as mesmas autoras, são constituídos subjetivamente, mediante a reconfiguração de arranjos objetivos, resultantes da vivência singular do sujeito.

Os sentidos constituem produção singular, única e idiossincrática de cada sujeito, constituindo-se como algo individual, não obstante contenha, nesse processo de constituição, as múltiplas determinações contidas no significado, que é social. Como fenômeno da consciência, "o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade (AGUIAR, 2006, p. 14). Sentidos são entendidos como unidades constitutivas da subjetividade, neles, estão implicadas as experiências de vida, os relacionamentos, afetos e emoções que constituem a objetivação do comportamento humano na sociedade. De acordo com González Rey (2003, p. 15), "o sentido aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades que vão se desenvolvendo no decorrer da sua história". Já o significado, compõe o lastro histórico-cultural compartilhado pelos membros da sociedade, isto é, são produções histórico-sociais que permitem a comunicação e socialização de experiências e transformações no mundo.

A partir do exposto, a seguir, tem se por objetivo, o destaque das significações, isto é, das articulações entre sentido e significado, que foram produzidas no processo de desenvolvimento da atividade realizada com os docentes da escola pesquisada.

A PESQUISA: CAMPO DE PESQUISA, SUJEITOS, PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Considerados os pressupostos teórico-metodológicos, já explicitados, recorre-se aos encontros realizados, para organização das informações e produção dos dados, ressaltando-se que os dados se constituem a partir das informações, já transformadas em material de análise. Tais informações foram gravadas, filmadas e, posteriormente transcritas. As análises foram realizadas por meio do procedimento metodológico núcleos de significação (AGUIAR E OZELLA, 2006, 2013; AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015).

O campo de pesquisa foi uma escola da rede pública da cidade de São Paulo, de ensino fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA), contava, à época da pesquisa, com aproximadamente 1200 alunos, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite. A pesquisa foi desenvolvida com três grupos de professores, com aproximadamente 10 a 15 participantes, distribuídos em turnos da manhã, tarde e noite.

Cada grupo estabeleceu uma temática a ser trabalhada, a saber: autoconhecimento e direitos humanos; educação inclusiva; e educação alimentar nutricional. Foram realizados, também, encontros sobre projeto de futuro, com 40 alunos do 9º ano.

Neste recorte da pesquisa, a temática trabalhada foi autoconhecimento, realizada em três sessões reflexivas, contando com aproximadamente dez professores, como sujeitos participantes e três pesquisadoras. Na sequência, é detalhado o desenvolvimento de uma dessas três sessões. Entende-se que, desse modo, se expõe, aos leitores, explicações sobre a metodologia empregada no processo de pesquisa e formação, em questão. Ao final, tecem-se considerações finais com análise e interpretação crítica.

UM ENCONTRO SOB MEDIAÇÃO DO TEMA 'AUTOCONHECIMENTO': O PROFESSOR E UM E.T. (EXTRATERRESTRE)

O encontro em análise foi o primeiro de uma sequência de três, que tinham como temática central o "autoconhecimento". Ressalta-se que este tema foi apresentado pelos professores da escola campo da pesquisa. A demanda por abordar o tema autoconhecimento, deveu-se ao fato de os professores se encontrarem engajados em um projeto com os alunos, que envolvia a temática em questão, bem como, por julgarem importante o aprofundamento no tema. Tudo isso foi acordado, em reuniões específicas, entre representantes da escola e pesquisadores. Mediante uma breve análise das condições oferecidas, para constituição do campo de pesquisa, em reunião geral do grupo de pesquisa, constituiu-se a ideia de criar uma situação favorável à reflexão e à objetivação das significações, por parte dos docentes, sobre ser professor e sua atividade.

O objetivo principal consistia em promover meios para que os participantes pudessem refletir, de modo mais amplo e complexo, a respeito das significações sobre o tema e, assim, contribuir com o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive, os pesquisadores. Buscou-se, então, promover momentos em que os pensamentos pudessem ser elevados, para além da esfera cotidiana (HELLER, 2008), favorecendo o movimento da crítica sobre a realidade, que abrange as próprias atividades do dia-a-dia, considerando as condições histórico-sociais.

Após discussão no grupo de pesquisa, ponderou-se sobre uma dinâmica com dois bonecos representativos de figuras, que poderiam se constituir como motivos favoráveis à reflexão proposta: um boneco-professor e um boneco-alienígena. Ambos seriam confeccionados com papel Kraft e afixados em local de boa visibilidade a todos os participantes, que poderiam se servir de materiais como: pincel atômico, folhas de papel sulfite, canetas esferográficas, fita crepe e/ou fita durex.

O primeiro momento deu-se com a realização da apresentação dos participantes

professores, professoras e pesquisadoras. Em seguida, houve a explicação da estrutura da atividade pensada para os três encontros voltados para a temática "autoconhecimento", bem como, da intenção do grupo de pesquisa em contribuir com os projetos desenvolvidos na escola.

Em continuidade, houve a socialização da proposta pensada para aquele encontro e, mediante aceitação dos participantes, deu-se a leitura de um trecho do livro "Ei, tem alguém aí?", (GAARDER, 2002), com a intenção de ilustrar uma situação de encontro entre um menino e um E.T. Assim se propôs, sob a hipótese de que poderiam produzir significações sobre como se estabeleceria uma relação entre um ser humano e um E.T. de modo que ambos se compreendessem.

A partir da apresentação dos dois bonecos representativos, deu-se a organização da vivência com os professores, dividindo-os em grupos, com até três componentes, explicou-se que o alienígena tinha algumas perguntas a fazer para aquele grupo: (1) o que é professor? (2) vocês são professores? (3) como é que a gente vira professor? (4) o que vocês estão fazendo, aqui, hoje?

Mediante as referidas perguntas, cada grupo discutiu e redigiu uma resposta. A orientação era a de que o grupo precisaria chegar a um consenso. Entende-se que, deste modo, se favoreceria o desenvolvimento do debate sobre as possíveis respostas ao E.T. A socialização das respostas deu-se através da leitura, por representantes dos grupos, após um tempo combinado para as discussões. Enquanto os representantes procediam a leitura de suas respostas, uma das pesquisadoras anotava "palavras-chave" no boneco-professor.

Na sequência, a partir da comunicação e, problematização das respostas, no coletivo, realizou-se a síntese do encontro, contemplando as objetivações produzidas pelo grupo.

PRIMEIRAS ANÁLISES

Conforme exposto, a atividade anteriormente detalhada foi discutida e coletivamente analisada, no curso de uma disciplina específica, para o desenvolvimento de projeto de pesquisa. As pesquisadoras realizaram as primeiras análises das informações produzidas, logo após a sessão reflexiva. Considera-se esse primeiro movimento de análise, como um movimento inicial de crítica sobre a metodologia utilizada na escola. E, a objetivação dessa crítica mostrou-se favorável à explicitação das significações, daquele grupo de professores, sobre o ser professor.

De maneira ainda preliminar, a análise realizada até o momento revela que os professores, ao considerarem o encontro com alguém que nada sabe (E.T.) diante deles, procuram diferentes maneiras para responder as questões feitas. Em algumas discussões realizadas nos pequenos grupos, o E.T. foi identificado como uma "criança",

conforme podemos observar nas falas extraídas das discussões suscitadas no grupo de docentes: “Como que você explica pra uma criança como é ser professor?”; “Você tem que falar e dar exemplo”. Concluiu-se que a mediação dos bonecos representativos se constituiu como um motivo ao desencadeamento de um processo de articulação de pensamento e palavra, para além da procura por uma resposta exata sobre o que o E.T. questionava, pois, foi possível depreender elementos concernentes à reflexão sobre práticas pedagógicas que, estima-se, possam contribuir para constituição da crítica e, quiçá, de possíveis movimentos de transformação dessas mesmas práticas.

Ressalta-se, também, que a adoção da pesquisa crítica de colaboração – PCCol, como referência de procedimento metodológico, constitui-se como importante mediação na pesquisa, porquanto sua concepção de pesquisa revele o compromisso com a participação de representantes de todos os segmentos da escola e, ainda, pela ideia de colaboração crítica, entendida como em Vigotski (2007), viabilizada pelas possibilidades oferecidas pela Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, num processo que não prescinde da consideração de que os envolvidos são historicamente constituídos.

A explicação sobre zona de desenvolvimento proximal requer uma discussão longa, que não se constitui objetivo desta exposição. Contudo, sinteticamente, registra-se que a proposição da ZDP marca uma concepção de desenvolvimento humano prospectivo, isto é, que comprometa com o futuro e com a participação de um par mais experiente. Isto significa considerar, sempre, as possibilidades de aprendizagem de cada pessoa e, ou, grupo.

Em seus estudos, Vigotski postulava que os estudiosos, até mesmo os mais perspicazes, se debruçavam naquilo que se pode realizar sozinho (visão retrospectiva de desenvolvimento), ou seja, voltavam-se a olhar para trás, deixando de considerar uma “zona” de aprendizagem em processo de desenvolvimento, ou seja, na iminência de saltar, qualitativamente, no processo de compreensão e de objetivação de conceitos, requerendo, para tanto, a colaboração de um par mais experiente na relação.

Tais considerações corroboram com as postulações de Imbérnón (2009), para quem os processos formativos, cujo objetivo seja o de transformar a prática educativa, não devem ser concentrados, apenas, em ensinar técnicas para, supostamente, se garantir um bom profissional, prática corrente na tradição formativa, representada por modelos em que o professor “é tido como um ignorante” e o formador, “um *expert* infalível”, que irá solucionar todos os problemas. Em consonância com a defesa do autor, pode-se afirmar que o modo, com o qual o grupo de pesquisa, em pauta, conduz os encontros de pesquisa e formação docente, nega o modelo tecnicista de formação docente, com a firme intenção de promover a transformação da prática educativa, considerando o professor como protagonista desse processo. Isso não significa a negação da importância do domínio técnico-científico, mas, sim, o empenho em ampliar o campo de produção de conhecimento sobre os processos formativos, abarcando as múltiplas determinações que o constituem.

Salienta-se no movimento de análise das intervenções realizadas na escola, isto é, no processo de pesquisa e, também, de formação, os pesquisadores comprometem-se em ir além da constatação dos equívocos presentes em outras propostas de formação docente. Isso, porque, ao colocarem em exponencial a crítica e a autocrítica na sua atuação, produzem conhecimentos que evidenciam, além de outros aspectos, que o debate sócio-político não pode continuar sendo colocado em segundo plano ou, escamoteado em formações tecnicistas, supostamente neutras. É fundamental que tanto pesquisadores, quanto educadores tenham a oportunidade de, no exercício da crítica e autocrítica pensar sobre os elementos que constituem a realidade da qual fazem parte.

Destaca-se, ainda, que esse movimento de análise produzido pelo grupo de pesquisa é conduzido pela intenção de se submeter ao rigor teórico-metodológico requerido das investigações que elegem, como sede teórica, o materialismo histórico dialético e a psicologia sócio-histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que se tenha considerado a finalidade de se discutir as atividades do grupo de pesquisa, que propõe o desenvolvimento de pesquisa e a formação docente como campo de produção recíproca, destacou-se o materialismo histórico dialético, a psicologia sócio-histórica e a pesquisa crítica de colaboração – PCCol, como fundamentação teórico-metodológica favorável à realização de intervenções, que podem compor pesquisas, ao mesmo tempo, em que contribuem para a formação docente e, por conseguinte, para promoção de possíveis transformações na realidade escolar.

A centralidade desta exposição foi, portanto, o movimento de objetivação da proposta teórico-metodológica de pesquisa e formação docente, com o intuito de contribuir para promoção de movimentos de transformação da atividade docente, na realidade da escola e, nas questões educacionais de maneira geral.

Nesta breve síntese, buscou-se expor o compromisso do pesquisador com a crítica, na qualidade de princípio teórico-metodológico, sobre sua atividade teórico-prática. Defendeu-se que, somente assim, é possível se explicitar e explicar como as atividades de pesquisa e de formação docente foram conduzidas, colocando em evidência as especificidades da proposta teórico-metodológica sediada na psicologia sócio-histórica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In: **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (orgs). 5ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AGUIAR, W. M. J. OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2271/1908>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, **São Paulo**, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.

AGUIAR W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.155 p.56-75 jan./mar. 2015

AGUIAR, W. M. J; MACHADO, V. A pesquisa sobre atividade docente: contribuições teórico-metodológicas da psicologia sócio-histórica. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e as escola: recriando realidades sociais**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2012, p. 27-41

AGUIAR, W. M. J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C.; SANCHEZ, S. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. **A Dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2009, p. 54-72.

ALFREDO, R.A. **Análise da Pedagogia de Makarenko por Lukács e a Relação entre o Processo Educativo e o Desenvolvimento Histórico-Social do Ser Humano: Contribuições à Psicologia Sócio-Histórica.** Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GAARDER, J. **Ei! Tem alguém, aí?** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade.** São Paulo: Thomson, 2003.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBERALI, F. C. Gestão escolar na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola:** Recriando realidades

sociais. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 89-108.

_____. Cadeia Criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva sócio-cultural. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 42-62.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a Pesquisa de Intervenção no Contexto Escolar: a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol In: LIBERALLI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.) **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola.** Recriando realidades sociais. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 13-26.

_____. Pesquisa Crítica de Colaboração: Escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 13-40.

_____. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI.** São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

MAGALHÃES & FIDALGO. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN (Orgs.) **Language in action: Vygotsky and Leontievi an legacy today**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2007, p. 329-352

MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013.

VÁZQUEZ. A.S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABORDAGEM COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES: INTERAÇÃO E LUTA

Hilda Maria Martins Bandeira (UFPI)
hildabandeira@ufpi.edu.br
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (UFPI)
ivanaibiapina@ufpi.edu.br

Não sacia fome quem lambe pão pintado
(filósofo e teólogo Agostinho)

O fio condutor deste artigo é a explicitação das relações necessárias que caracterizam a abordagem colaborativa. Parte do entendimento de que a pesquisa qualitativa, manifestada por via colaborativa, constitui unidade pesquisa-formação, e tem como fundamento o Materialismo Histórico Dialético. A partir da ênfase na pesquisa com caráter e elo formativo, procuramos destacar a função da pesquisa colaborativa no contexto educacional.

Abordar a unidade pesquisa-formação nos convoca a pensar nos três estágios da dialética, realçados por Burlatski (1987): dialética das relações, dialética do movimento e dialética do desenvolvimento. Leis e categorias do Materialismo Histórico Dialético são fontes e forças da organicidade dessas conexões, que, de modo especial, é desvelada na lei da unidade e na luta dos contrários. De modo particular, conhecer essa lei é fundamental para a explicitação da unidade pesquisa-formação.

A formação humana assume diferentes concepções, assim como as distintas abordagens de pesquisa em Educação. A abordagem colaborativa na pesquisa considera o ser e o estar professor em formação, e, obviamente, não pode ser compreendida fora dos seus vínculos com a pesquisa-ação.

Objetos, fenômenos, e processos constituem unidade de contrários na existência sócio-histórica do ser humano. Nesse caso, pesquisa e formação, manifestadas na prática docente, na prática pedagógica e na prática educativa (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014), não coexistem harmoniosamente, pois o traço contraditório dos nexos, das relações opostas provoca, por necessidade, a luta entre ambas. Nessa relação gerada por conflitos está a característica básica da unidade, que se desestabiliza continuamente e se estabiliza temporariamente entre o velho e o novo.

Ao realçarmos a contradição – a luta de contrários – como fonte e força motriz do desenvolvimento da pesquisa-formação, não descaracterizamos sua unidade, conforme expressa Afanasiev (1968, p. 109): “[...] a unidade de contrários é uma condição indispensável da luta, pois a luta sobrevém unicamente onde existem as tendências opostas num mesmo objeto ou fenômeno”. Nesse caso, entendemos por

unidade a conexão orgânica de objetos, fenômenos e processos que se negam e se exigem mutuamente.

Assim, a contradição, a unidade e a luta dos contrários constituem os fundamentos, ou seja, as relações e os atributos necessários e determinantes da essência constituída pela via colaborativa. Segundo Cheptulin (2004, p. 291), "[...] o caráter contraditório é universal, mas ele não é a única forma de ligação. Na realidade objetiva, existem também relações de harmonia, de concordância, de correspondência". Por conseguinte, ter a formação é condição exigida para a docência que, por sua vez, tem como fundamento a prática sócio-histórica existente. Logo, na explicitação da relação teoria e prática, concorrem forças de interação e de luta mútua. Se uma dessas forças predomina, ocorre a fragmentação, e as duas posições se alternam na busca da supremacia.

Pensar na coexistência de pesquisa e formação na abordagem colaborativa remete-nos à explicitação da relação teoria-prática, considerando as circunstâncias de produção dos partícipes e de seus contextos. Nesse caso, a exigência de formação teórico-metodológica do pesquisador, mediada por uma orientação filosófica, é a condição necessária no trabalho de investigação científica. Destarte, está implicada a nossa opção teórico-prática de trabalhar a perspectiva de que o ser humano é capaz de interpretar e de transformar sua realidade. Assim, na pesquisa colaborativa, diagnosticamos necessidades sócio-históricas, filosóficas, psicológicas, entre outras, e criamos as condições para manifestações dos conflitos, das contradições, e, por meio da colaboração e da reflexão crítica, privilegiando a produção da zona de confronto, nas quais crenças e concepções são desestabilizadas. Consequentemente, possibilidades são geradas na reelaboração do pensamento-ação.

Nesses termos, a produção deste texto partiu da seguinte pergunta: qual a relação fundamental e determinante produzida com a abordagem colaborativa, cujos partícipes são professores iniciantes? Intencionamos refletir sobre as questões elaboradas em dois momentos: no primeiro, resgatamos a história existente e presumida do encontro com a pesquisa, bem como a perspectiva de colaboração, ocasião em que apresentamos a narrativa de uma das partícipes de pesquisa de doutorado (BANDEIRA, 2014), interpretada como categoria de processo de vir a ser, conforme defende Bakhtin (2011); e, no segundo, anunciamos o traço fundamental e determinante na relação colaborativa.

MATERIALIDADE COLABORATIVA

O texto escrito ou oral, para Bakhtin (2011, p. 307), é a realidade do pensamento e das vivências, da qual provêm os nexos e os traços produzidos com o tema em discussão, pesquisa colaborativa, conforme focaliza o autor: "Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento".

A pesquisa científica constitui necessidade humana e surgiu das relações produzidas com a natureza e o contexto sócio-histórico, na intenção de encontrar respostas a problemas elaborados. Ao se apoiar na experiência e na vivência com a pesquisa, Vieira Pinto (1979) chama a atenção, particularmente, do pesquisador e, em especial, das novas gerações, para que se engajem na meditação com possibilidades filosóficas. Nesse sentido, o autor coloca sob análise o problema epistemológico, humano e social da pesquisa científica.

As reflexões teórica e filosófica sobre o próprio trabalho e sobre a condição existencial contribuem sobremaneira para que o ser humano, além de compreender a si próprio, possa questionar e interpretar a realidade emergente. Nesse sentido, Bakhtin (2011) destaca que a formação do ser humano está na dependência de suas relações com as condições históricas da realidade e, consequentemente, reitera cinco tipos de formação: natureza cíclica, que corresponde à infância, à mocidade e à velhice, cujos elementos estão sinalizados nos autores do século XVIII-XIX; do idealismo juvenil ao praticismo, caracterização do mundo e da vida como construção da experiência e da escola, representado no romance clássico de Educação da segunda metade do século XVIII; biográfico e autobiográfico, em que não existe tempo cíclico, a formação passa por etapas individuais, singulares; romance didático-pedagógico, que se baseia em determinada ideia pedagógica, representado pelo tipo puro na obra Emilio, de Rousseau; como última tipologia, a formação do ser humano na sua relação intrínseca com a formação histórica real de suas necessidades.

O quinto tipo de formação não pode ser compreendido desvinculado dos quatro tipos congêneres. Nos quatro tipos mencionados, a formação do ser humano se dava sobre o fundo imóvel de um mundo estabelecido, conforme Bakhtin (2011, p. 221) "[...] se ocorriam mudanças nesse mundo, estas eram periféricas, não lhe afetavam os fundamentos essenciais".

Formação constitui processo inacabado em face das necessidades postas que emergem de modo contínuo no transcorrer do ser e do estar docente. Ao entender a formação como movimento de interação contínua da vivência pessoal e profissional, destacamos a exigência de fundamentos filosóficos. Para Vieira Pinto (1979, p. 38), o atributo básico do pensamento científico resume-se em: "[...] saber que sabe, porque sabe e como sabe". O autor é enfático ao destacar a exigência de formação teórica do pesquisador, notadamente dos ingressantes iniciantes que pretendem dedicar parte de sua existência ao trabalho científico, conforme expressa:

> Uma filosofia da pesquisa científica, que incorporará naturalmente toda a reflexão sobre a metodologia da investigação, a lógica do raciocínio científico e a sociologia da ciência, é o pressuposto indispensável à formação da consciência do trabalhador, [...] tão indispensável quanto os conhecimentos particulares técnicos de que deve estar mantido para empreender sua atividade (VIEIRA PINTO, 1979, p. 4).

Nas condições atuais, em que a função do conhecimento na vida social avulta, intensamente, o campo educacional não é isento da investigação científica inserida amplamente na prática social. Em Bakhtin (2011), a pesquisa é entendida como tema de encontro e de interação material do conteúdo e da forma. Assim, a crítica que Vieira Pinto e Bakhtin dirigem aos pesquisadores que atuam na perspectiva positivista e formalista é de não saber o que estão fazendo, de não refletir sobre os fundamentos teóricos e filosóficos da sua investigação.

De modo particular, a investigação colaborativa no contexto do Materialismo Histórico Dialético privilegia a unidade pesquisa-formação, cujo traço mediador é a reflexão crítica que, partindo das necessidades existenciais dos participantes, cria as condições para trazer à tona as contradições, desencadeando conflitos, preocupações, dificuldades e, em consequência, possibilidades são geradas no movimento interdependente de pesquisa-formação, conforme ressaltam Marx e Engels (2002, p. 26): "[...] não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência". Nessa direção, colaboração é engajamento intencional do pensar-agir, buscando compreensão ativa das necessidades dos participantes.

Na abordagem colaborativa de pesquisa, os enunciados estão alicerçados na compreensão das interações produzidas e de sua raiz sócio-histórica, haja vista que compreender, na perspectiva bakhtiniana, é cotejar com outros textos e pensar no contexto existente e presumido, ou seja, é o que Bakhtin (2011, p. 401) reitera como estágios do desenvolvimento dialógico da compreensão: "[...] o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto." Nesse sentido, em colaboração, a dialética nasce do diálogo para retornar ao diálogo no estágio superior ao desencadeado inicialmente.

Desde o processo de submissão ao doutorado, a pesquisa proposta se aproximava da pesquisa colaborativa, por exemplo, a escrita do diário em colaboração, inserida, particularmente, na metodologia da pesquisa narrativa por via da pesquisa-ação, desenvolvida por nós no mestrado. Esta vivência contribuiu para fazer brotar a colaboração.

O potencial da pesquisa-ação com vistas à resolução de problemas advindos da prática social contribui para entender a atuação do professor. Barbier (2004), ao situar seus trabalhos no âmbito da pesquisa-ação, desde os anos 1970, declara ter sido por meio da ação que chegou à conclusão de que essa modalidade de pesquisa descortinava outra visão das ciências humanas e da sociedade, objetivando a implementação de uma ação no contexto real da prática docente.

A expansão da pesquisa-ação na Educação criou as condições para que a referida pesquisa se tornasse emancipatória e com traços colaborativos. A abordagem teórica de pesquisa-ação, proposta por Barbier (2004) e Morin (2004), demonstra um

paradigma de pesquisa interativo, fundamentado na existência do ser, com visão integral e perspectiva holística. Embora se apresente, inicialmente, como modalidade da pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa vem adquirindo notoriedade no campo, por exemplo, os trabalhos de Ibiapina (2008), de Magalhães (2004, 2011), de Liberali (2010), de Ibiapina e Ferreira (2007) apresentam avanços na produção do conhecimento em processo de colaboração.

Na sua pesquisa de doutorado, Ibiapina (2004, p. 37) esclarece que "[...] a investigação colaborativa surge como uma alternativa de desenvolvimento da investigação-ação no campo educacional". Naquele contexto, a produção acadêmica revelava-se incipiente para que essa abordagem apresentasse o *status* epistemológico que tem atualmente. No entanto, a autora expressa as possibilidades dessa modalidade de pesquisa na Educação. Compreendemos que essa modalidade de pesquisa se coaduna com os princípios do nosso trabalho (BANDEIRA, 2014), por conseguinte, favorece o envolvimento entre os partícipes da pesquisa em atividades comuns, contribuindo com o desenvolvimento docente e o contexto acadêmico e escolar. Nesse tipo de pesquisa, pesquisador e participantes tornam-se parceiros do processo de pesquisa. O envolvimento é ativo e consciente; e decisões, ações, interpretações e reflexões realizadas são construídas por meio de discussões coletivas.

Retomamos Bakhtin (2011): o texto é a expressão daquilo que nossa consciência reflete, e que, ao se tornar objeto de cognição, também refrata. Há intrínseca relação com os enunciados existentes e presumidos, ou seja, conexões emergem e tudo faz sentido para compreendermos a nossa inserção no campo da pesquisa colaborativa no desenvolvimento de nossa tese de doutorado.

Para entendermos as possibilidades produzidas para trabalharmos com a abordagem colaborativa desenvolvida na pós-graduação na pesquisa em Educação, consideramos que o conhecimento é produzido por meio das interações e das relações com o ambiente sócio-histórico de nossas experiências e vivências no processo educativo, particularmente do processo formativo docente. Para manifestar essa situação, apresentamos um episódio da pesquisa de doutorado desenvolvida no período de 2012 a 2014 que teve como categoria central as necessidades formativas de pedagogos docentes iniciantes. Segue o episódio de uma das seis partícipes:

> Quando cheguei à escola numa manhã de quinta-feira para me apresentar, conhecer a escola, os professores e alunos [...] fui informada que à tarde deveria assumir a sala de aula [...] foi assustador, pensei que eu ia ter uma preparação [...] no meio do semestre, a formação veio [...] Eu percebo que está muito solta essa formação que a gente tem na escola e nos cursos de formação oferecido pela nossa Secretaria, [...] não há essa preocupação com as necessidades dos professores, até perguntam pelo diagnóstico das necessidades dos alunos, mas

> fica naquela coisa da informação das dificuldades [...] o pedagogo vive ocupado com as fichas mensais dos alunos que precisa preencher [...] vejo que há uma preocupação em ocupar o pedagogo nesse trabalho de preencher ficha, de acompanhar as provas [...] podia ser essa formação que a gente tá fazendo aqui com você, cada um de nós dizendo sobre o que a gente faz e você trazendo pra reflexão [...] o pedagogo podia estar aqui com a gente [...] É nesse tipo de pesquisa que eu acredito, embora a gente deseje uma resposta imediata [...] vejo que é isso, uma pesquisa em que a gente participa e que estou entendendo que é uma espécie de formação.

A categoria formação, em Bakhtin (2011), é uma tipologia histórica que se insere na classificação do romance de Educação, uma vez que as relações nas quais o docente se insere estão vinculadas a um tipo de enredo, à determinada concepção de mundo e à composição do cenário educacional vigente.

Loschpe (2014, p.11) questiona, já no título de sua obra, "O que o Brasil quer ser quando crescer?", e chega à seguinte conclusão sobre a Educação brasileira: "[...] somos um país de nível de desenvolvimento médio com um sistema educacional de nível de país indigente [...]". O autor reitera que o atraso educacional aniquila o desenvolvimento do país, realçando que os discursos "[...] acertavam no diagnóstico, mas erravam na prescrição". Com a pergunta "[...] existem políticas voltadas aos professores iniciantes no Brasil?", André (2012, p. 112) recorre aos dados que integraram o estado da arte das políticas docentes no Brasil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) e, por meio de 15 estudos de casos em estados e munícipios das cinco regiões do país, identificou dois estados e um município que apresentaram ações formativas dirigidas ao professor iniciante no momento de ingresso.

De modo geral, as enunciações da professora iniciante realçam o diagnóstico do cenário em que se encontra o processo formativo no contexto escolar e da Secretaria da qual faz parte. Ocorre que, por um lado, o professor tem a formação inicial e sai ávido por um trabalho, mas sem o domínio efetivo da função docente. Por outro lado, encontra uma escola que espera profissionais qualificados e prontos para ensinar. Nesse caso, não se dá a devida atenção pedagógica às necessidades do professor. O estar docente é que constitui o conteúdo do enredo, mas o ser docente e as suas necessidades formativas não se tornam enredo, conforme Bakhtin (2011, p. 219) "[...] é esse tipo dominante de romance".

A professora traz na sua narrativa o contexto sócio-histórico, os traços da vida e das circunstâncias em que inicia e prossegue na sua condição de ser e de estar professora. O conteúdo realçado é revelador da complexidade das enunciações encontradas e perspectivadas no quadro composicional da docência. Nesse caso, na pesquisa colaborativa, o conteúdo do enredo não estaciona no ponto imóvel do diagnóstico das necessidades, mas, partindo dessas, desenvolve reflexão crítica.

Em contraposição à unidade estática, criamos as condições para a constituição da unidade dinâmica da docência com possibilidades críticas de formação.

O trabalho em colaboração constitui abordagem relacional em constante movimento de ida e volta entre teoria e prática, ou seja, como agimos, pensamos e que possibilidades o contexto colaborativo potencializa por meio da reflexão crítica na explicitação da unidade teoria-prática. Entendemos que se a contradição, a luta de contrários, é a fonte central do desenvolvimento da matéria e da consciência do ser humano, em decorrência, não nos contrapomos de modo radical aos termos "teoria e prática", visto que, ao admitirmos que no movimento exista repouso relativo dos objetos, dos processos e dos fenômenos, consequentemente, a relação estabelecida pode intervalar o referido movimento.

Nesse processo, o pesquisador, no contexto da pesquisa em Educação, é aquele que pratica ato de compreensão e provoca a reflexão crítica, sendo parte integrante do diálogo, particularmente, no caso da pesquisa colaborativa. Ao considerarmos que a compreensão é dialógica, no processo de colaboração, essa relação é tanto exterior quanto interior, na qual o pesquisador pode assumir a posição de um terceiro, conforme focaliza Bakhtin (2011).

Essa função de terceiro, na abordagem colaborativa, indica uma posição específica, não se refere ao sentido aritmético e literal do algarismo, notadamente no sentido de que o enunciado aqui apresentado porta contexto existente e presumido, visto que a instância de compreensão responsiva pode estar situada para além da relação pesquisador e pesquisados.

Nessa composição, o terceiro é o momento constitutivo da totalidade do enunciado e que, numa interpretação plena, pode ser explicitado. Para Marx e Engels (2002), o pensamento torna-se real para o outro ao ser enunciado por meio da palavra. Ocorre que, esse outro, não é unicamente o outro no imediato (destinatário segundo). Na compreensão responsiva, a palavra sempre vai mais longe, ou seja, não se detém ao imediato, assim como a partícipe, na pesquisa colaborativa, não se situa fora do mundo observado e sua observação é parte integrante do objeto, do fenômeno ou coisa observada.

Na abordagem colaborativa, participação e colaboração são palavras que se revestem de significados especiais, inclusive adicionam sentido para que essa modalidade de pesquisa se diferencie de outras. Cooperar e participar ainda não são colaborar, conforme propõe Ibiapina (2008), pois a colaboração pressupõe negociação de responsabilidades, condições democráticas para que todas as pessoas se expressem nos momentos da pesquisa. As manifestações dos partícipes envolvidos na pesquisa não acontecem apenas durante o processo de identificação das necessidades, mas também no compartilhamento e na interpretação das teorias a elas implícitas, bem como nos momentos de negociação que ocorrem no decorrer da pesquisa.

No enunciado, a partícipe expressa confiabilidade na pesquisa em que se engajou e que atribui como “espécie de formação”, nesse caso, investigar colaborativamente é processo autoformativo e de pesquisa, pois, à medida que refletimos criticamente sobre nossas ações e pensamentos, é possível compreender o que fazemos, como o fazemos e por que fazemos em decorrência das manifestações do trabalho docente. Necessitamos, pois, como expressa Morin (2012, p. 30-31): “[...] enfrentar, sobretudo aqui, o problema incontestável da relação sujeito/objeto [...] de encarar o problema complexo em que o sujeito cognoscente, permanecendo sujeito, torne-se objeto de seu conhecimento”. De fato, nós, pesquisadora e professora, somos partícipes de uma proposta colaborativa de interpretação plena da palavra enunciada.

O fio condutor da colaboração está na explicitação e na compreensão das necessidades que, por meio da reflexão crítica, produzem o movimento simultâneo das interações entre o passado, o presente e o futuro. Movimento que não é deslocamento do circular ao retilíneo. São possibilidades que se desenvolvem ao modo espiralado ascendente e expandido de compreensão responsiva.

No processo de colaboração, buscamos ouvir e compreender o sentido velado do enunciado da professora iniciante, o sentido excedente, as relações tecidas com a sua inserção na docência. Colaborar e refletir que não nos contenta apenas em deixar-nos surpreender pelo desconhecido que, constantemente, anima a vida. Por conseguinte, por meio das atividades de refletir e colaborar, é possível não somente situar a docente no seu lugar, mas, especialmente, reconhecê-la em suas idiossincrasias, como portadora de qualidades complexas, dotada de liberdade e de elevada consciência das possibilidades objetivas e subjetivas. Trata-se de uma escuta que vê, sente e afeta tanto cognição quanto imaginação[41].

Na verdade, investigação na perspectiva colaborativa nos impele ao entendimento de uma aliança para recordar a união entre os participantes, que estão juntos por acreditarem em algo que os une, e porque sentem necessidade da convivência por meio do objetivo que os conecta; porém, não negligenciam o conflito, que é analisado por meio da negociação dos sentidos.

Portanto, o enunciado da professora foi retomado por se constituir em exigência da abordagem colaborativa, em que, na convivência social da pesquisa estabelecida, possa-se estar aberto ao outro, bem como considerar a plasticidade dos conceitos enunciados, sendo necessário ouvir, partilhar, negociar o conflito. Isso desencadeará outro caminho de produção do conhecimento em outras direções, não as convencionalmente estabelecidas.

41 Imaginação como base da atividade criadora (VIGOTSKI, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viver o momento da pesquisa por meio da colaboração com professores iniciantes implica não se contentar com a mera percepção e com a representação da realidade. É reconhecer a necessidade de acompanhamentos aos professores iniciantes, conforme expressa o episódio deste texto, bem como o estudo de André (2012) e o estado da arte de Gatti, Barreto e André (2011). É compreender a prática educativa no conjunto da obra, ou seja, ao contextualizarmos nossa atividade de pesquisa na abordagem colaborativa, convém situar que o conteúdo das transformações quantitativas produziu a forma das condições qualitativas de seu desenvolvimento. Assim, ao pensar a relação intrínseca entre pesquisa e formação perspectivada na abordagem colaborativa não desconsideramos as quatro modalidades de formação bakhtiniana: natureza cíclica do ser humano com suas concepções de mundo; constituição das experiências; biografia e autobiografia; romance didático-pedagógico.

Desse modo, na pesquisa colaborativa, as necessidades formativas não são apenas conteúdo pessoal do docente, de sua autobiografia e de uma prática servida de experiências. Consideramos o docente com as necessidades sócio-históricas da prática educativa móvel, inacabada e que, na sua essência, cria as circunstâncias, pois o docente iniciante se constitui à medida que a prática educativa reflete em si mesma a formação histórica da diversidade de práticas existentes. Assim, o docente iniciante se situa na travessia de uma formação a outra, da categoria formação com o sentido de processo e de vir a ser, que na expressão de Bakhtin é perspectivado como romance de educação. Esse movimento de ser e de estar professor realiza-se nele e por meio dele, ou seja, é reflexo e refração. Por conseguinte, admitimos a exigência de pesquisa voltada ao coletivo escolar, centrada nas necessidades e nas ações formativas em contexto colaborativo que privilegia pesquisa-formação.

Em síntese, produzir pesquisa em contexto colaborativo pressupõe identificar necessidades, criar as condições para trazer à tona as contradições por meio da reflexão crítica, haja vista que formação e pesquisa estão intrinsecamente relacionadas, ainda que não se constituam em identidade, pois pesquisa é pesquisa e formação é formação. No movimento absoluto e colaborativo, a contradição, a luta de contrários também gera estado de equilíbrio relativo, isto possibilita que nem pesquisa e nem formação tenham vantagem ostensiva, ou seja, não há sobreposição de uma sobre a outra.

A força organizadora das necessidades formativas dos professores iniciantes potencializa as circunstâncias, na medida em que, na colaboração, não nos limitamos à biografia privada do grupo, mas se consideram as condições sócio-históricas dos partícipes. Nesse caso, são os fundamentos da prática de investigação que estão sendo significadas e, consequentemente, compete aos docentes, às pesquisadoras e à professora também se desenvolverem.

Nessa perspectiva, em alusão à epígrafe do filósofo e teólogo Agostinho, em contexto colaborativo não é oportuno produzir conhecimento na superficialidade, haja vista que, para produzir conhecimento, é fundamental e determinante considerar sensações, percepções e representações como manifestações externas aparentes e que, ao serem desveladas por meio da colaboração e da reflexão crítica, criam possibilidades de compreensão das manifestações internas essenciais. Em decorrência, a opção filosófica e ética pelo viés colaborativo tem como exigência produzir conhecimento que nos tire da superficialidade, ou seja, explicite a unidade aparência e essência.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. **Fundamentos de Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. In: **Cadernos de pesquisa**. N. 145, v.42. p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>*. Acessado em 1 de maio de 2016.*

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BANDEIRA, H. M. M. **Necessidades Formativas de professores iniciante na produção da práxis**: realidade e possibilidades. 2015. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2014.

_____. IBIAPINA, I. M. L. M.. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. In: **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade. Salvador: UNEB, n. 42, v. 23. p.107-117, jul./dez. 2014. Disponível em: <*www.revistas.uneb.br/index.php/ faeeba/ article/download/1031/711>. Acesso em: 30 abr. 2016.*

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2004.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscovo: Progresso, 1987.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

IBIAPINA, M. L. M. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. 2004. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004.

_____; FERREIRA, M. S.; RIBEIRO, M. M. G. **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro, 2007.

_____. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livros, 2008.

LIBERALI, F. A. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. São Paulo: Pontes, 2010.

LOSCHPE, G. **O que o Brasil quer ser quando crescer**? e outros textos sobre educação e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

MAGALHÃES. M. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). **A formação do professor como profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

_____; FIDALGO. S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, E. **O método 3**: o conhecimento do coheciemnto. Porto Alegre: Sulinas, 2012.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

PERFORMANCE COLABORATIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DE PRÁTICAS DOCENTES EM CONTEXTO DE PESQUISA-FORMAÇÃO

Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (UFPI)
ivanaibiapina@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

Na revisão de literatura sobre a formação docente (IBIAPINA, 2004), encontramos autores que tratam de várias perspectivas formativas de professores, dentre as quais, destacamos Charlot (2005, p. 81), cuja abordagem denota a preocupação de que a formação de professores possa contribuir para o enfrentamento dos desafios postos pelo contexto educacional contemporâneo.

O referido autor apresenta duas perspectivas concorrentes nos processos formativos de docentes, destacando que elas repercutem diretamente no modo como os professores organizam e concretizam o processo ensino-aprendizagem escolar. Para ele, na primeira perspectiva formativa há o predomínio da preocupação com a transmissão de conteúdos disciplinares, que não permitem que os professores resolvam os problemas com os quais são confrontados no ato educativo; na segunda perspectiva formativa há o reconhecimento das limitações sociais, culturais e ideológicas e a necessidade de romper com práticas intuitivas e tácitas e com as dicotomias provenientes da relação teoria-prática. Essa corrente defende a reflexão crítica como instrumento de compreensão da unidade teoria-prática.

Na visão do referido autor, a primeira perspectiva formativa carrega a força institucionalizada pelos sistemas educativos que se organizam pelos princípios positivistas e tendem a legitimar a razão técnico-instrumental, cujo interesse é produzir contextos de ensino-aprendizagem por intermédio da relação horizontal entre docentes e estudantes, entre o que propõe a teoria e o que ocorre efetivamente na prática de ensinar.

Compreendemos que embora a mencionada perspectiva formativa tenha dominando predominantemente os processos de ensino-aprendizagem, há evidências, em pesquisas na área de formação de professores, por exemplo, as de Liberali (2008), de que ela não possibilita o desenvolvimento da consciência crítica sobre os saberes e as práticas ensinados e aprendidos no contexto de formação inicial e continuada de professores, tampouco sobre as possibilidades de apropriação e transposição desses saberes e práticas no momento de organização e regulação do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Fernandes (1997), a primeira perspectiva gera também a abordagem

formativa técnica e instrumental, na qual o professor reflete e age instrumentalmente, transpondo de forma direta para a ação os resultados do conhecimento científico produzido pelos agentes externos, o que o impossibilita de relacionar teoria e prática e de realizar reflexão crítica do e no ato educativo. Na mencionada perspectiva, o saber privilegiado no desenvolvimento da profissão docente é aquele prescrito pela ciência e pelas disciplinas do currículo oficial e o processo formativo é organizado para que os estudantes dominem os conhecimentos científicos. Por essa razão, supervaloriza-se o conhecimento teórico em detrimento do conhecimento prático.

Como tentativa de superação da formação sustenta na concepção técnica e instrumental, a literatura atual (Século XXI) aponta como alternativa a perspectiva que se desenvolve a partir da prática e na própria prática, cuja classificação é recorrentemente denominada de pragmática. Esse modelo formativo, segundo Altet (2000, p. 37): contribui para compreendermos o que se passa realmente na sala de aula, tornando o ensino eficaz e a ação docente apropriada para enfrentar circunstâncias imprevistas e complexas. Essa perspectiva se sustenta nos princípios da racionalidade prática e apresenta avanços em relação aos modelos de racionalidade positiva, técnica e instrumental, uma vez que retira o docente do lugar passivo de aplicador de teorias e propõe que ele se torne um produtor de conhecimentos sobre a prática.

As críticas formuladas a racionalidade formativa prática relacionam-se ao excesso de valor atribuído à prática de sala de aula e a rejeição do valor da teoria para a explicação das ações docente e também a defesa de que é possível mudar a escola apenas propiciando mudança de individualidades, isto é, modificando-se práticas de ‘certos professores’, que realizam ‘certas aulas’. Embora reconhecendo as contribuições da perspectiva formativa técnico-instrumental e da perspectiva prática para a organização do processo ensino-aprendizagem, consideramos uma terceira alternativa, classificada como perspectiva crítica.

Charlot (2005) defende que, notadamente, a perspectiva crítica traz avanços com relação à organização do ensino-aprendizagem, pois, além de produzir condições para que os professores saiam do lugar em que se encontram e possam vivenciar situações que os levem a ter condições de mudança do seu trabalho, também produz transformação vital nos modos de pensar e agir dos agentes educativos.

Depreendemos que, na mencionada perspectiva, os professores aprendem a conhecer as causas do agir, desenvolvendo consciência das necessidades que os mobilizam a realizar determinada ação e não outra. Nesse caso, tornam-se conscientes da unidade teoria-prática. Neste artigo, demostramos como é possível desenvolver processos formativos que se organizam com essa finalidade.

PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O exemplo que escolhemos para apresentar neste texto é fruto de um processo de pesquisa-formação denominado de Pesquisa Colaborativa (IBIAPINA, 2008). As performances[42] analisadas são casos de ensino videogravados e utilizados no processo de pesquisa-formação (MENDES, 2003), para promover condições de desenvolvimento da reflexão crítica. A utilização da mencionada perspectiva na formação de professores tem crescido acentuadamente no século XXI, porque motiva os professores a dialogarem sobre o processo ensino-aprendizagem com outros professores e com pesquisadores, possibilitando a produção mútua de compreensões e a transformação de sentidos e significados e de práticas docentes. Nesta perspectiva, a pesquisa se apresenta também com o potencial formativo crítico, pois promove reflexão crítica em colaboração.

Desse modo, compreendemos, conforme expressa Mendes (2003, p. 504), que, na pesquisa, a formação crítica requer colaboração, vez que essa prática desafia, por um lado "[...] o isolamento implícito na vivência da docência ou do seu desenvolvimento [...]"; e, por outro lado, a instituição de condições de desenvolvimento de diálogos entre professores e pesquisadores.

Para a operacionalização da análise, fizemos as seguintes escolhas: aporte teórico que se fundamenta na perspectiva crítica de análise da interação verbal, conforme propõe Bakhtin (2000) e os conceitos-chave de enunciado e o de formação discursiva.

Na visão bakhtiniana, os enunciados são produções sociais e históricas, que revelam respostas ativas às vozes interiorizadas de outros. Nesse caso, demonstram aprovações ou reprovações, adesões ou recusas, polêmicas ou consensos, deslizamentos de sentido ou de apagamentos, isto é, revelam contradição e as posições de cada parceiro da reflexão colocadas em jogo no processo dialógico. Assim, entendemos que as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam.

A noção de formação discursiva permite compreender o processo de produção dos sentidos que ocorre na interação verbal e a sua relação com os conhecimentos internalizados pelo grupo partícipe da pesquisa. Consideramos a formação discursiva como o que, em determinado contexto sócio-histórico, pode e deve ser dito pelos sujeitos participantes da interação.

Com base nas compreensões de enunciado e formação discursiva, pontuamos os seguintes princípios que orientaram a análise empreendida neste texto: o enunciado se constitui pelos sentidos, porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação

42 Performance é o agir revolucionário que cria uma nova história e promove desenvolvimento para todos aqueles que participam da pesquisa organizada enquanto espaço-tempo formativo (NEWMAN; HOLZMAN, 2002).

discursiva, assim tem determinado sentido e não outro; as palavras não têm sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas. A formação discursiva identifica diferentes sentidos. Considerando o aspecto mencionado, palavras iguais podem significar diferente, porque se inscrevem em formações discursivas diferentes.

Os princípios selecionados indicaram quatro questões básicas para compreender o processo interativo: O que se enuncia? Quem enuncia? Como enuncia? Para que e para quem se enuncia? Responder as questões formuladas envolve o movimento de análise dos sentidos e significados negociados, os quais amplia o repertório discursivo dos enunciadores.

As questões expostas auxiliaram no processo de compreensão do que acontece nas performances dos colaboradores e na observância de formas concretas de aceitar ou não o ponto de vista do outro, de trazer à tona conflitos e contradições presentes na prática e nos pensamentos elaborados sobre ela. Complementar, concordar, rejeitar e ampliar se constituem em mecanismos enunciativos de negociar sentidos e compartilhar significados que focalizem práticas reais vividas por professores.

As performances selecionadas para a composição da análise são provenientes de episódios reflexivos vivenciados em uma pesquisa colaborativa por um grupo de professoras que atuam na educação dos anos iniciais da cidade de Teresina-Piauí, no ano de 2009, bem como dois pesquisadores que promovam questionamentos sobre a prática docente.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS NO PROCESSO REFLEXIVO

O grupo que participou de uma Pesquisa Colaborativa, após assistir ao vídeo de uma aula que ocorreu nos anos iniciais do ensino fundamental, realiza processo reflexivo desencadeado por uma questão formulada pela professora Verônica, que questiona a professora Conceição sobre o processo utilizado no desenvolvimento da aula videogravada. A questão formulada gera ação de confronto, abrindo espaço para a colaboração do pesquisador 2, que indaga sobre a relação entre permanência na escola e aquisição de conhecimentos. Nesse caso, o processo colaborativo é exposto a seguir:

> 89. Pesquisador 2: - O aluno **pode** passar anos da vida dele na escola e nunca construir conhecimentos?
> 90. Conceição: - **Pode, ele pode só** ficar decodificando.
> 91. Pesquisador 2: - Só aprendendo a fazer por fazer, como responder, completar. Isso **vai ter** repercussão na vida dele?
> 92. Joana: - Se vai [...]

93. Verônica: - Se teve **na nossa**, então **vai ter** na deles também [...]

Na sequência da reflexão, as professoras se posicionam com relação aos processos formativos que vivenciaram, relembrando aspectos teórico-práticos do modelo na qual foram formadas. Os pesquisadores aproveitam os exemplos das professoras sobre as tarefas que eram propostas, para questionar a forma como o questionário é utilizado, qual o objetivo da sua utilização no processo formativo e que repercussões tem essa perspectiva formativa na escola.

94. Conceição: - **Nós**, no tradicional, fomos orientados assim; a professora passava só questionário para gente, e nós não tínhamos essa mudança que a gente tem hoje na nossa prática pedagógica. Que é um fazer diferente, procurando estratégias que possibilitem a aprendizagem. No nosso tempo era só decodificando: O que é isso? O que é aquilo? Eu sei é que se aprendia de outro jeito, **porque** naquele tempo o professor mandava e você ficava ali na cadeirinha, você não tinha nem condição de falar com o professor, expor o que sentia. Hoje não! Você tem condição de falar com o professor, de questionar, de participar. Nós herdamos esse modelo de ensinar, mas **não temos** de repetir.

95. Pesquisador 2: - **Por exemplo,** você pode propor o uso do questionário, quer dizer, você pode propor sem estar repetindo o modelo que Conceição expõem?

96. Pesquisador 1: - Então, o que você acha Conceição?

97. Conceição: - **Pode estar** ou não, no meu exemplo não está.

98. Conceição: - Naquele tempo, a gente aprendia era dessa forma, hoje, não, é diferente.

99. Pesquisadora 1: - E qual a diferença da utilização do questionário, hoje, para a época que você aprendeu?

100. Conceição: - Na época em que aprendemos, **nós** não tínhamos liberdade para falar nada**, a gen**te ficava quietinha ali, obedecia, e só fazia o que o professor mandava.

Expandindo as enunciações, Daci estimula a reflexão sobre a função do professor e o grupo passa a discutir o tema, relacionando-o ao processo ensino-aprendizagem. Na sequência, observamos que o pesquisador retoma o processo reflexivo, estimulando também a discussão sobre a função dos alunos no ensino-aprendizado, recorrendo ao exemplo prático de sala de aula.

101. Daci: - Acho que a diferença mesmo está no papel do professor, **porque** antes o questionário era só para ser respondido e o professor corrigir, e nem era essa correção que é feita hoje, apenas pegava o caderno e colocava certo ou errado. **Agora,** o questionário **pode ser** respondido em grupo e os alunos vão trocar conhecimentos entre eles, tem muitas formas de trabalhar o questionário, fazendo interação com o conhecimento.

102. Pesquisador 2: - **Mas,** se ele (o aluno) tiver que dar resposta certa ou errada

não vai continuar a mesma coisa? Mesmo que tenha dez alunos respondendo, interagindo?

103. Daci: - Certo ou errado, como assim?

104. Pesquisador 2: - Se **você** pegar um questionário: Quem descobriu o Brasil? Tanto faz você dar para um aluno responder ou dar para dez responderem, se tiver sempre a mesma resposta, por exemplo, é Pedro Álvares Cabral. Se responder certo ou errado, tanto faz para um ou para dez [...].

105. Daci: - Pois é concordo, o tipo de pergunta que deve ser feita, não deve levar a apenas resposta pronta. Por isso que **eu** estava dizendo que a forma como o professor trabalha, hoje, é diferente, que **a gente** não vai mais perguntar daquele jeito que nossos professores faziam. Vamos supor, **a gente** fez um questionário, **a gente** fez em grupo e aí você vai depois fazer a discussão, a gente vai ouvir a respostas dos vários grupos, e vai juntando todo mundo. A gente faz uma pergunta, mas não é para responder assim direto e a gente dizer está certo ou errado, **porque** isso acaba até inibindo ainda mais a criança, quando **a gente** diz está errado e pronto. A **gente pode** dá oportunidade até para o colega dizer se concorda ou não concorda. Desse jeito o questionário pode ficar mais dinâmico.

106. Joana: - Eu penso que essa forma da **gente** trabalhar, hoje, não é a mesma daquele tempo, que a **gente s**ó respondia e não tinha essa história de fazer trabalho em grupo. Trabalhos em grupo (risos) eram aqueles, que **a gente** fazia na disciplina de Educação para o Lar e Educação Artística, eram matérias que eles não achavam importantes. Em Português e Matemática era tudo individual, a leitura era, assim, tão mecânica, tão sem graça, não tinha estímulo para você ler, os textos eram aqueles do livro. Eu acho que dava para procurar alguma coisa, **mas** era assim pouco interessante naquele tempo, era só o livro mesmo e a **gente**, como alunos, claro, só respondia o que o professor queria.

107. Verônica: - Aí no caso, o questionário **podia** ser com perguntas objetivas, perguntas diretas, só que professor só aceitava a resposta do jeito que estava no livro, tipo um conceito, então, se o aluno decora ou aprende sem refletir, sem nada, ele interiorizou aquela resposta, aí ele dá aquela resposta, que é a que o professor quer que ele dê. Se outro aluno der uma resposta parecida, quer dizer, com as palavras dele, **mas** que tem o mesmo significado, que atinge o mesmo objetivo, no nosso tempo, isso não podia acontecer, porque o aluno decorava a resposta que o professor queria ouvir, ele só repetia o que decorou. Agora eu estou processando aqui as diferenças, ás vezes, acho que ainda tem isso aí nas nossas escolas, o que a Conceição diz que faz pode ser exceção.

A discussão tem como foco o uso do questionário no processo ensino-aprendizagem sob a ótica de duas visões diferentes mencionadas pelas professoras:

a tradicional, técnico instrumental e a participativa. Na visão tradicional, o professor trabalha o conhecimento como pronto e acabado, sobre o qual não se coloca o aluno para refletir, ele apenas repete o que o professor expôs. Nesse modelo, segundo o grupo, o conhecimento é, via de regra, reduzido ao que o professor diz e quer que o aluno retenha na memória. Na segunda perspectiva, o professor e o aluno interagem no processo de ensino-aprendizagem de forma ativa e dinâmica com o objetivo de trazer à tona as várias possibilidades de respostas, valorizando-se o que o estudante tem a dizer.

A discussão motiva as professoras a dirigir atenção para as diferenças entre a transmissão de conhecimento e a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. As discussões fazem avançar os sentidos interiorizados, porém, identificamos significados cristalizados sobre a transmissão de conhecimentos e sobre a sua função no processo ensino-aprendizagem.

108. Pesquisadora 1: - **Será que** na linha tradicional há oportunidade de participação dos alunos **Daci**?
109. Daci: - Olha, na linha tradicional, por tudo **que nós** estudamos, não há não, há só transmissão. O objetivo da ação de ensinar na linha tradicional é só mesmo transmitir conhecimentos.
110. Joana: - É transmitir.
111. Pesquisadora 1: - O que é transmitir? (Dirige-se ao grupo)
112. Verônica: - Transmitir é passar conhecimentos, é não exigir do aluno reflexão, apenas a memorização de conhecimentos [...]
113. Daci: - Conhecimentos estes que já estão prontos, acabados, quando **nós vamos** só transmitir, o aluno é passivo, só absorve o que o professor diz, ele não questiona nada, na maioria das vezes, mas **nós** queremos é que ele questione, o que se quer mesmo é que ele não reproduza o que ouviu.
114. Conceição: - É, no modelo tradicional, na transmissão, **o aluno não reflete** sobre o conhecimento. O que queremos é que o aluno reflita sobre a própria ideia dele, embora não seja aquela que está ali no livro.
115. Verônica: - **Nós acabamos** de dizer que aprendemos em outro modelo, então a gente não deve repetir a nossa própria formação, a gente aprendeu assim, mas sabemos que tem outras formas [...]
116. Daci: - Claro que sim, a gente pode aprender e fazer diferente [...]

A pesquisadora faz um pedido de esclarecimento com objetivo de ampliar os significados que estão sendo partilhados.

117. Pesquisadora 1: - Pode? Como a gente pode fazer isso?

118. (Várias vozes não identificadas): **Pode sim**,

119. Shirlene: - **Pode**, mas acho que a gente não pode deixar de transmitir, não pode é ficar só no transmitir [...]

120. Joana: - É porque o que aprendemos só na transmissão, não lembramos mais, [...]

121. Shirlene: - É **nós** estudamos no Ensino Fundamental, Médio, universidade, a gente aprendeu uma porção de coisas, umas lembramos, outras não lembramos, será que se tivéssemos participado do processo de ensino teria sido diferente? [...]

138. Conceição: - Eu como professora, eu noto o meu desenvolvimento, **mas** a gente falha também na sala de aula junto com os alunos. Eu, às vezes, brigo na sala e, às vezes, falo alto, e isso é uma falha. Eu estou sempre em conflito quando meus objetivos não são atingidos e eu sei que o professor tem que ter ética, ser tolerante. O que eu sou reflete no meu eu profissional, sou preocupada, briguenta**, mas** quero que meus alunos aprendam, que sejam cidadãos lá fora da escola. **Então**, meu objetivo aqui como professora é **procurar fazer** isso, eu estou tentando, **né?** Fazer a minha parte, **mas,** às vezes, não consigo fazer como quero não.

139. Joana: É importante discutir sobre isso. Nas formações que participamos anteriormente só se ouvia falar da teoria, e a cobrança da prefeitura, qual é? [...] que a gente aplique o modelo que ela adota, aí o resto é por **noss**a conta, pode não ser (faz gestos com a cabeça, com os ombros e com as mãos) [...], **mas** tem de dizer que é, e que se faz assim. Só agora na discussão algumas coisas parecem clarear [...]

As questões controversas mobilizaram o grupo a se posicionar com relação a função do professor e do aluno, negociando sentidos que denotam a preocupação com suas práticas de ensino-aprendizagem. A discussão se enriquece com a busca de justificações, exemplificações e descrições de práticas que vivenciaram, relacionando-as com aquelas que praticam ao ensinar. É importante destacar que ao discutirem sobre a transmissão de conhecimentos reduzem esse processo a falta de reflexão, o que deveria ter sido expandido com questionamentos que permitissem as professoras compreenderem que a reflexão é uma condição humana, pois esse processo faz parte do desenvolvimento humano, porém, a qualidade da reflexão é que se modifica de acordo com a perspectiva formativa escolhida pelo professor, no caso em análise, isto é, sobre a transmissão de conhecimentos escolares, há reflexão, porém o nível reflexivo predominante é o técnico, instrumental, conforme destaca Liberali (2008).

Após as discussões apresentadas, compreendemos que as práticas formativas analisadas pelas professoras em colaboração com os pesquisadores permitiram o

desnudamento de ideias, teorias e ações até então não reveladas concretamente. Esses aspectos levaram os professores a refletir sobre o que fazem, sobre o como fazem e porque fazem, possibilitando maior clareza sobre pensamentos e ações e sobre os aspectos que precisam ser transformados.

Na sessão descrita, a partilha de saberes tornou as professoras, bem como os pesquisadores, mais conscientes das ações e das operações que desenvolvem no processo ensino-aprendizagem, seja na sala de aula ou na formação diferenciada que vivenciam, oferecendo-lhe condições para realizarem o ensino com mais consciência e controle volitivo.

Vale ressaltar, entretanto, que em determinados momentos da discussão os pesquisadores perderam a oportunidade de questionar as professoras sobre quais são as repercussões para a vida do aluno a passagem por uma escola que somente almeja a reprodução de conhecimentos, a decodificação, bem como de questionar quais os valores que embasam as ações educativas no modelo de transmissão. Embora a ação crítica de reelaboração realizada a partir dos exemplos exploradas tenha sido realizada de forma questionadora, o grupo poderia também ter aproveitado a oportunidade para questionar quando se deve/pode transmitir conhecimentos e porque se transmite conhecimentos na escola, bem como quais os objetivos que se tem quando se faz essa opção na escola e qual o tipo de aluno que se forma quando se age assim. Esses são exemplos de questionamentos que desenvolveriam o pensamento crítico e consolidariam a ação crítica de confronto, contribuindo para que as professoras e os pesquisadores transformassem pensamentos e ações, conforme também são destacados os resultados de pesquisas discutidos por Ibiapina (2009).

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Com base no exposto, consideramos que a perspectiva formativa desenvolvida no contexto da Pesquisa Colaborativa em análise, embora apresente limites, apresenta características de processo reflexivo crítico, tais como: os sentidos inicialmente apresentados foram negociados e o processo dialógico criou possibilidades de estabelecer relações sobre as funções do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem; a participação que no início da discussão se apresenta como periférica foi expandida, aumentando a inclusão das professoras na discussão, vez que passam a elaborar questionamentos com qualidades críticas, passando da enunciação de simples opiniões, para a enunciação de justificativas acompanhadas de exemplificações cujos significados ampliam a discussão sobre transmissão de conhecimentos na escola; nos enunciados, os pronomes predominantes foram: a gente, nós, marcadores que demonstram a consciência dos lugares de cada um na enunciação e a apropriação dos temas discutidos; as conclusões enunciadas

foram produzidas por meio da concordância, mas também da divergência entre as enunciações.

Nesse sentido, classificamos o processo formativo relatado como colaborativo, porque proporcionou condições para que todos os partícipes se colocassem, questionassem, exemplificassem e justificassem seus pontos de vistas, expandindo-os ou não. A pesquisa-formação foi organizada para que a discussão gerasse compartilhamento de significados sobre o processo ensino-aprendizagem e a relação entre as perspectivas de formação e os modos de ação mais recorrentes no ensino, o que consideramos foi essencial para que a colaboração se desenvolvesse.

Dessa maneira, conforme denotamos, não é qualquer perspectiva de formação que promove o desenvolvimento do pensamento crítico. Para a elaboração de enunciações críticas, conforme propõem Návega (2005) e Liberali (2008), a reflexão necessita de enunciações que ultrapassem a emissão de opiniões provenientes do senso comum, as explicitações justificadas devem estar amparadas em conhecimentos sólidos advindos da relação teoria-prática.

Conforme exposto por John-Steiner (2000), no processo colaborativo a necessidade de que o pensamento crítico se desenvolva é o que move a organização do processo reflexivo, porém, deve-se considerar que na pesquisa que visa à formação de professores existe uma excessiva carga emocional que pode interferir nas negociações, uma vez que colaborar envolve riscos na exposição de pontos de vistas nem sempre baseados na unidade teoria-prática e também que a complexidade da situação reflexiva em que os colaboradores estão expostos, principalmente quando o contexto envolve pares, pode inibir as enunciações, privando o grupo de análises críticas sobre o tema debatido.

Com base no exposto, identificamos três situações que dificultaram o desenvolvimento da formação crítica no contexto da Pesquisa colaborativa em foco: os pesquisadores poderiam ter explorado mais as ações de informar e confrontar, por exemplo, fazendo questionamentos sobre as enunciações das professoras que não estavam organizadas na unidade teoria-prática;(2) o grupo poderia ter expandido, por exemplo, os valores que orientam a transmissão de conhecimentos na escola e os posicionamentos teóricos que sustentam as práticas de transmitir e a consequente repercussão para a vida do aluno fora e dentro da escola; (3) Tanto os pesquisadores quanto os professores poderiam ser 'interlocutores exigentes,' no dizer de Pontecorvo (2005, p. 70) se tivessem demonstrado nas enunciações a não satisfação com o que era dito pelos parceiros por meio de perguntas que colocassem os valores em evidência, a fundamentação teórico-prática sobre a aplicação de questionários na perspectiva de transmissão e de participação nas situações de ensino, entre outros aspectos não explorados neste texto.

As necessidades identificadas no desenvolvimento da reflexão garantem o monitoramento das ações tanto no plano processual quanto declarativo, o que, para Liberali (2008), requer compreender as teorias, relacionando-as com o objeto da

discussão, o que implicaria trazer à tona as premissas que regem o ato de ensinar-aprender, situando-as historicamente, explicando as raízes sociais das ações e dos conceitos que regulam o pensamento e o agir docente.

Nesse sentido, recomendamos que os grupos colaborativos se preocupem mais com a formação crítica dos partícipes, principalmente com as questões relacionadas ao confronto e a reelaboração, para que o processo colaborativo torne possível o desenvolvimento de pensamentos e de ações críticas, que formem e transformem pessoas e contextos sociais, históricos, culturais e políticos de formação docente e discente.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalizaç**ão: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FERNANDES, Mª E. A. A formação inicial e permanente do professor. **Revista de Educação AEC,** n.103, 1997.

IBIAPINA, I. Mª. L. de M. **Pesquisa Colaborativa**. Brasília-DF: Liber livros, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. Pesquisar e formar colaborativamente: desafios e perspectivas. In: BALDI, E. M. B.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, M. (Org.) **Epistemologia das ciências da educação.** Natal, EDUFRN, 2009, p. 209 - 226.

JONH-STEINER, V. **Creative Collaboration**. New York: Oxford Press. 2000.

LIBERALI, F. C. **Formação Crítica de Educadores**: Questões Fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MENDES, T. P. A metodologia ‘escrita de casos’ na formação inicial de professores: reflexões em torno de uma experiência na F.L.U.C. Colóquio da AFIRSE. **Anais...** 13**.** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2003, 1 v., p. 501-511.

NAVEGA S. **Pensamento Crítico e Argumentação Sólida**. São Paulo: Publicações Intelliwise, 2005.

NEWMAN, F., HOLZMAN, L. (1993). **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola, o adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende. Interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005. p. 65-88, p. 189-204.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A PESQUISADOR/A: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Maria Cecília Menezes de Alencar (Faculdade Estácio de Sá)
cecimenezes@yahoo.com.br
Mônica M. de Oliveira Torres (UNEB)
moncamoor@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A melhoria nos padrões de qualidade da educação muitas vezes surge como resultado de reformas educacionais e propostas de mudanças elaboradas por atores externos ao universo da escola. Todavia, as alterações no contexto sócio-econômico-político e cultural convidam a uma nova compreensão acerca do espaço de construção do conhecimento, da formação e, consequentemente, da atuação das/os professoras/es na produção dos currículos e da educação de qualidade. Diante disso, problematizamos: Quais as possibilidades da escola se configurar como espaço de construção da formação do/a professor/a pesquisador? Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as possibilidades da escola como espaço de construção da formação do/a professor/a pesquisador/a. E os objetivos específicos foram: relacionar os pressupostos de compreensão da escola como espaço de construção do conhecimento e identificar as possibilidades e desafios da formação do/a professor/a pesquisador/a.

A metodologia desta investigação foi qualitativa e baseou-se em um estudo de campo apoiado em pesquisa bibliográfica e análise documental. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: a análise dos Relatórios de Gestão das Diretorias Regionais de Ensino – DIREC 03 (Alagoinhas) e DIREC 10 (Paulo Afonso), postados no Ambiente Virtual de Trabalho do Programa de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica (PAIP) da rede pública estadual de ensino da Bahia, no ano de 2013. Na análise documental feita dos relatórios parciais das Direc, identificamos duas experiências de Atividade Complementar (AC) que sinalizam a perspectiva da produção de conhecimento pelos/as professores/as das escolas e o processo formativo desencadeado nessa experiência.

A ESCOLA E A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A PESQUISADOR/A: PERSPECTIVA CRÍTICA EM CONSTRUÇÃO

Inerente às práticas que pleiteiam mudanças educacionais de forma imediata e baseada em reformas externas, Moreira (1994) estabelece relação com duas

concepções básicas de Michael Young (1975) sobre o desenvolvimento do currículo por parte das/os professoras/es: uma delas como forma de transmissão do conhecimento e, outra como uma atividade prática. A partir desta perspectiva analítica de transmissão do conhecimento, Young (1975) define o "currículo como fato", inquestionável em sua organização, configurando-se mediante as seguintes características: a adoção de modelo pré-existente de transmissão cultural e socialização de determinados valores e habilidades, a partir de um conjunto de conhecimentos objetivos e predefinidos externamente, onde o/a professor/a assume o papel de transmitir conhecimentos, difundir valores hegemônicos e legitimar a disciplina como "a forma" de organização e apresentação do conhecimento.

Como possibilidade de transformar a dicotomia entre currículo e educação, Young (1975), defendia o "currículo como prática" em que a educação, concebida como uma atividade prática produzida na interação humana tem por objetivo possibilitar ao aprendiz a atribuição de significados à vida e ao mundo que o cerca, na medida em que estabelece relações com a natureza e com os outros homens. Os pressupostos teóricos desse currículo concebem o conhecimento como construção social dos sujeitos na sua relação ativa com o mundo e o currículo como uma seleção recortada de conhecimentos em meio a tantos outros. Todavia, este recorte realizado por quem detém o poder, não garante a articulação entre as disciplinas em prol da integração do conhecimento, nem tampouco a autoria na produção de conhecimentos. Ao mesmo tempo, que essa ênfase no academicismo do currículo tradicional constitui-se a principal fonte das desigualdades em educação**.**

Moreira (1994), por sua vez, ratifica sua crença nessa possibilidade e disponibilidade de atuação de professoras/es nas escolas de educação básica quando sugere o "currículo como crítica", vinculado às reformulações da Nova Sociologia da Educação (YOUNG, 1989) e reforça a necessidade de conexão das ações de professoras/es e estudantes com estratégias e lutas mais amplas, como possibilidade real de articulação e busca da emancipação do ser humano.

Essa perspectiva do "currículo como crítica" vê de forma integrada a teoria e a prática, sujeito e objeto, bem como a relevância de elaborar conteúdos novos, dentro das escolas, que possam corresponder à representação cultural como prévia de melhorias na qualidade de vida. Por isso, reafirma a capacidade de professores/as e estudantes de produzir conhecimentos em determinado momento histórico, conferindo autoria e protagonismo na criticidade e objetividade desse conhecimento. Portanto, professores/as e estudantes, como sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem são autores e produtores de conhecimentos que questionam, refletem criticamente, dão sentido à educação e podem adotar a escola como *lócus* privilegiado de uma produção específica de conhecimento.

Assim, a produção do conhecimento na escola não deve se restringir a uma análise simplista, por parte das/os professoras/es, de suas experiências pedagógicas de sala de aula, mas pressupõe uma reflexão crítica das condições sociais, políticas e econômicas do contexto do seu trabalho, com o compromisso de mudança dessa realidade e de sua atuação profissional. A experiência formativa do/a professor/a para Ghedin (2002, p.135) "[...] é espaço fundamental da reflexão geradora de conhecimento, onde deve refletir sobre os conteúdos trabalhados, a didática, a postura diante dos estudantes e do sistema social, político, econômico, cultural".

Por outro lado, analisando o cotidiano do professor no contexto da educação básica, pública e gratuita, observamos paradoxos e desafios diários no sentido de tornar o fazer educativo significativo, prazeroso e de qualidade, construído a partir da reflexão crítica do professor sobre sua ação com a participação dos estudantes. Então, somos todas/os convocados a pensar na especificidade do trabalho pedagógico das/os professoras/es e em sua formação profissional enquanto processos integrados.

A formação contínua do docente é um desafio que se coloca no contexto da escola pública e que exige não só condições institucionais e de trabalho do docente, mas seu engajamento e protagonismo na construção de uma nova história da educação. Identificamos, nessa perspectiva, duas experiências de realização da Atividade Complementar na rede pública estadual de ensino na Bahia.

A experiência da AC realizada na Direc 10 de Paulo Afonso, intitulada *Revitalizando a prática pedagógica*, que teve como objetivo realizar a integração de conhecimentos aprendidos e vivenciados visando fortalecer o entendimento da importância de uma educação de qualidade (...) bem como contribuir com a organização do trabalho pedagógico nas escolas. As reuniões da AC proporcionam vivência de aulas, relato, troca de experiências e estudo teórico e são realizadas na própria Direc. Elas acontecem com a participação de coordenadores pedagógicos, professores articuladores de área e gestores das escolas, sempre na segunda-feira, a cada 15 dias. Para além da expectativa de que os profissionais de educação participem do processo como produtores do conhecimento, a AC busca promover aprendizagens cooperativas e significativas para que cada escola possa atingir seus objetivos de forma colaborativa, tendo a integração, o grupo e o trabalho em equipe como cenário dessa aprendizagem.

Outra experiência de realização da AC na perspectiva da construção de conhecimento é o *PROJETO: AC – INTERVENTIVA* da DIREC 03 – Alagoinhas. Com o tema "Plano de Intervenção Pedagógica da Unidade Escolar (PAIP) nas Atividades Complementares (AC)" observamos que a Direc realiza a AC com o objetivo de promover encontros pedagógicos, no ambiente escolar, para planejamento e avaliação das ações educativas, formação continuada do educador e acompanhamento da escola com foco na elaboração e implementação do Plano de Intervenção Pedagógica. A metodologia

adotada prevê a abordagem de temas relacionados às demandas sinalizadas pela comunidade escolar e com o uso de estratégias como dinâmicas de grupo, audição de vídeo, apresentação de slides, exposição participada, oficina, estudo coletivo e debate. As reuniões são coordenadas pela equipe da Direc e até o momento foram realizadas em seis Unidades Escolares contando com a participação de equipes gestoras e corpo docente das mesmas. Os participantes avaliam que o projeto é de grande importância, pois vem subsidiando "[...] a dinâmica escolar atendendo cada especificidade". Além disso, vem permitindo que a formação dos docentes "[...] ocorra tomando como referência suas experiências práticas e a análise crítica do contexto".

As experiências relatadas dão sentido ao processo de profissionalização e apropriação dos conhecimentos fundamentais para a atividade do docente, portanto identificamos que tais atividades podem ser instituídas como um dispositivo pedagógico de reflexão e formação continuada do/a professor/a. Além disso, é um direito conquistado ao longo das lutas do movimento docente em prol da profissionalização do Magistério, tendo em vista a reorientação da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entretecendo os fios dessa tessitura formativa, na qualidade de professor/a pesquisador/a, compreendemos que a escola como espaço de produção de conhecimento pedagógico a ser instituído/construído na cultura escolar constitui-se um espaço/tempo formativo inerente ao trabalho pedagógico do/a professor/a destinado ao planejamento, estudo e organização de suas atividades a ser realizada de forma individual ou coletiva.

É um momento fecundo para a formação reflexiva da/o professor/a, para sua afirmação como professor/a pesquisador/a da própria prática. Entretanto, para acontecer é necessário que a escola crie as condições de trabalho para a realização dessa atividade definindo horário por área de conhecimento, com reserva das horas para estudo e planejamento, garantia do acesso à produção científica atualizada na área de educação e a disponibilização de materiais didáticos, textos, livro, computadores com rede lógica para acesso ao sistema moodle do Ambiente Virtual de Trabalho, que também pode ser da formação.

Por fim, reafirmamos a necessidade de apropriação desse espaço formativo por parte das/os professoras/es, enquanto pesquisadoras/es, garantindo espaço/tempo de produção do conhecimento nas escolas, consolidando um ambiente de estudo, de troca de experiências, ressignificação coletiva do fazer pedagógico e, portanto, de pesquisa e formação continuada da rede estadual de ensino na Bahia.

REFERÊNCIAS

GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio. Escola, currículo e a construção do conhecimento. In: SOARES , Magda Becker; KRAMER, Sônia; LUDKE, Menga. **Escola Básica**. 2 ed. Campinas, Papirus, 1994.

YOUNG, Michael. **Knowledge and Control**: New Directions in the Sociology of Education. London: Collier-Macmillan, 1975.

YOUNG, Michael. **Currículo e democracia**: lições de uma crítica à nova

Sociologia da Educação. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v.14, jan./fev, 1989.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELATOS DO MUNICÍPIO DE TERESINA/PI

Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves (UFPI)
dilmendes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil devem se efetivar no trabalho de cuidar e educar, considerando as formas privilegiadas das crianças aprenderem e se desenvolverem. Devem ser adotadas estratégias e o desenvolvimento de atividades que contribuirão para estruturar os caminhos nos quais prosseguirão, construindo conhecimentos e valores ao longo de toda a vida. Com isso surge a necessidade de novas práticas docentes, sendo que, embora o caráter assistencialista ainda persista nos dias atuais, o fazer pedagógico precisa adotar uma perspectiva em que são enfocados os processos de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Investigar como o professor constrói saberes na prática pedagógica na educação infantil implica compreender essa prática fundamental para a produção de novos conhecimentos e novas experiências. Que os professores, na sua prática docente necessitam compreender o desenvolvimento infantil e conhecer as perspectiva que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, considerando que “o trabalho docente configura-se como espaço de criatividade no qual o/a professor/a, na resolução dos problemas cotidianos de seu saber-fazer, desenvolve ações não planejadas, mas que se apresentam como respostas aos desafios que a prática impõe.” (BRITO, 2006, p.03).

Diante do exposto, realçamos que as inquietações que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa têm relação direta com nossas experiências como professora e gestora da educação infantil da rede municipal de ensino de Teresina/PI. Justifica-se, ainda, pela pretensão de ampliar as discussões acerca deste tema e compreender sobre os saberes construídos pelos professores na prática pedagógica. Assim, delimitamos o seguinte: De que forma ocorre à construção de saberes docentes na prática pedagógica de professores na educação infantil?

Esta pesquisa, portanto, tem como objetivo investigar a construção de saberes na prática pedagógica de professores na educação infantil. Para tanto, buscamos identificar fontes dos saberes construídos na prática pedagógica de professores

da educação infantil; Descrever os saberes mobilizados na prática pedagógica da educação infantil; Caracterizar as estratégias de ensino para o desenvolvimento da criança na educação infantil.

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da investigação qualitativa usando como metodologia as narrativas de pesquisa, considerando que esta estratégia investigativa contempla a reflexão sobre prática pedagógica e os saberes construídos por professores. E como instrumento para produção de dados optou pelos encontros pedagógicos, o memorial de formação e a entrevista narrativa que articulados focalizarão a construção dos saberes dos professores para na educação infantil. O cenário da Pesquisa é o Centro Municipal de Educação Infantil Francisco das Chagas Venâncio e as interlocutoras são professoras efetivas que trabalham no CMEI.

Para o desenvolvimento do estudo, tomamos como referência autores tais como Brito (2006), Campos (2012), Gauthier (1998), Nóvoa (2009), Pimenta (2014), RECNEI (1998), Oliveira (2012), Souza (2012), Tardif (2012/ 2014), entre outros que têm realizado estudos sobre a Educação Infantil, práticas pedagógicas e saberes a serem dominados pelos professores no processo de formação. Pretendemos neste estudo apresentar a análise dos relatos, de professores da Educação Infantil no Município de Teresina Piauí, que se refere ao primeiro eixo de análise da pesquisa que visa identificar a prática pedagógica na educação infantil como fontes para a construção de saberes docente.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, que abrange práticas formativas e acontece em diferentes espaços da escola, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. É desenvolvida, de modo especial, na sala de aula, na interação professor-aluno-conhecimento.

Nessa perspectiva, a prática é uma ação coletiva com finalidades e objetivos explícitos a serem trabalhados em conjunto pela instituição escolar; a condensação de todas as práticas na condução de uma que garanta a construção de conhecimentos ou conteúdos pedagógicos com finalidade educativa e objetivos de educações específicas (SOUZA, 2010).

A ação docente dá sentido e garante condições para a prática pedagógica e o professor deve estar comprometido com uma prática que atenda às especificidades da educação infantil. De acordo com suas experiências e aprendizagens, o professor vivencia situações no processo de ensinar/aprender, em que se dá a construção de novos saberes, num processo contínuo de fazer e refazer. Esse processo de formação e atuação permite ao profissional retomar questões que considera importante e reconhecer que sua prática reflete sua história, suas experiências de vida, de forma não isolada. Para Brito (2006, p. 03) “nas situações da prática (marcadas por incertezas

ou conflitos) o/a professor/a é levado/a refletir para construir novas formas de ser e de agir que, consequentemente, impelem sua autoformação".

O trabalho docente requer, assim, estratégias que favoreçam uma melhor aceitação e desenvolvimento da criança, exigindo do educador infantil a capacidade de saber o que fazer e como fazer, trabalhando com os saberes da prática, conhecendo diferentes formas de trabalho, para que possa selecionar as mais adequadas ao seu grupo de crianças em cada situação de ensino/aprendizagem. Esse trabalho se faz pela ação e a reflexão sobre e nessa prática, a partir do diálogo estabelecido entre os sujeitos no próprio contexto, marcando a relação entre eles, numa interação comunicativa. Esses saberes estão ligados a sua ideologia, tornando-se perceptíveis na prática pedagógica e em suas competências. (CAMPOS, 2012).

O saber docente associa-se a construção e mobilização de diversos saberes articulados e pensados pelo professor no contexto educacional. O professor é um profissional que detém diversos saberes na sua ação docente, o saber dele é um saber que está relacionado com a sua identidade, sua experiência de vida e com a sua história profissional e com suas relações no contexto escolar. O saber do professor é gerado também na ação docente, na prática escolar, principalmente, dentro da sala de aula e, à proporção que se vai construindo essa prática, surgem novos conhecimentos, novas experiências, que se incorporam e se transformam em saberes docente.

Os saberes são esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, e categorias, produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, grupos, amigos, escolas entre outros), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (TARDIF, 2014). Os saberes docentes são mobilizados e empregados na prática pedagógica, de onde esses próprios saberes se originam, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

O professor da Educação Infantil lança mão de diversos saberes relevantes para a atuação com as crianças de 0 a 5 anos de idade. São conhecimentos oriundos da Psicologia, da Sociologia, da Didática, da sua experiência no Estágio Curricular, da experiência na prática pedagógica. Saberes que o professor constrói quando se depara com as problemáticas do cotidiano com as crianças, um saber próprio do professor de Educação Infantil. Saberes que os docentes necessitam para lhes deixar a par do desenvolvimento e infantil e conhecer as perspectivas que mais possam auxiliar nesse processo.

Na prática pedagógica, o professor integra diversos saberes e para a compreensão da prática como fonte de saberes docente na Educação Infantil, é importante, apresentarmos as diferentes tipologias dos saberes apresentado por Gauthier (1998), Tardif (2014) e Pimenta (2014).

Na perspectiva de Gauthier (1998) os saberes são classificados em: *saber das Ciências da Educação* é a relação entre o saber profissional específico a ação pedagógica; *saber disciplinar* refere-se aos saberes produzido pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas; o *saber experiencial* refere-se à vivência do professor; *os curriculares* estão relacionados à transformação da disciplina em programa de ensino; *o da ação pedagógica* é o saber experiencial do professor a partir do momento em que se torna público, testado através das pesquisas realizadas em sala de aula; e o *saber da tradição pedagógica* o saber dar aula, adaptado e modificado pelo saber experiencial.

Para Tardif (2012) os saberes que integram a prática do professor estão classificados em quatro tipos: *Da formação profissional* são os saberes baseados nas ciências saberes e transmitidos pelas instituições de formação de professores; os *Disciplinares* administrados e transmitidos pela comunidade científica nos cursos e departamentos universitários; *Saberes experienciais* é saberes da experiência, resultam do exercício da atividade profissional dos professores; e os *Curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos.

Pimenta (2014) sistematiza os saberes da docência em três categorias: *A experiência* são os saberes produzidos no cotidiano docente pelos professores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem; *o conhecimento* que é a relação entre ciência e produção material, produção existencial, sociedade informática; e os *saberes pedagógicos* que remetem à construção de saberes a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, a reinvenção dos saberes pedagógico a partir da prática social da educação.

Os saberes apontados por Gauthier (1998), Tardif (2012) e Pimenta (2014) apresentam aspectos semelhantes. As classificações apresentadas pelos autores contemplam pontos de aproximação e sugerem possíveis relações entre as categorias. Sobre os saberes disciplinares Gauthier e Tardif concordam que são saberes produzidos por cientista e pesquisadores, selecionados através de disciplinas nos cursos de formação de professor e correspondem a diversos campos do conhecimento. Para Gauthier (1998, p.29), “[...] o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores”.

Os autores procuraram apresentar os diferentes saberes construídos e mobilizados pelo professor na prática pedagógica, identificando suas características e valorizando a experiência. Os saberes experienciais são identificados na classificação dos três autores, produzidos pelos professores no cotidiano da sua profissão docente.

Os professores detém saberes variados sobre educação, plurais e heterogêneos, como afirma Tardif (2014), devendo construir uma relação diferenciada com esses saberes, passando de meros transmissores a produtores de conhecimentos. Desse modo, a partir das práticas pedagógicas, o professor tem a oportunidade de ampliar

conhecimentos sobre o ser professor do ensino infantil e sobre o saber ensinar, ampliando os saberes docentes.

Nóvoa (2009) acrescenta que é importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visível, reforçando-se dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. Esta visão implica pensar que a ação docente requer a mobilização de diversos saberes no enfretamento de situações que demandam a tomada de decisões.

Isso se torna importante no contexto que estamos tratando, especificamente. Porque do docente que trabalha direto na Educação Infantil é exigida uma competência polivalente, o mesmo deverá trabalhar com conteúdos de natureza diversa, que abrangem desde o cuidado básico essenciais até conhecimentos específicos, provenientes das diversas áreas do conhecimento. Segundo Gomes (2013), nesse contexto, é necessário que, além de gostar de crianças, o professor compreenda a forma lúdica, criativa e dinâmica como elas aprendem, desenvolvendo no fazer docente a capacidade de observação e reflexão com base na teoria e na prática.

O professor deve ser também um aprendiz, sabendo que, além das reflexões constantes, é importante debater com colegas, dialogar com as famílias e a comunidade, buscando informações necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho. Nesse sentido, o docente da Educação Infantil deve adotar atitudes e usar instrumentos importantes para a reflexão sobre sua prática, tais como a observação, o registro, o planejamento e a avaliação diagnóstico (BRASIL, 1998), necessários para a tomada de decisões relativas a atividades e metodologias adequadas ao alcance dos objetivos educacionais. Assim, registrar as práticas, refletir sobre o trabalho e proceder à contínua avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação que fazem avançar a profissão docente. (NÓVOA, 2009).

Entendemos, pois, que os saberes da formação inicial não são os únicos conhecimentos a serem mobilizados no processo de ensino-aprendizagem, já que os problemas e as dificuldades que afloram no espaço escolar requerem a construção e reconstrução de metodologias, exigindo a articulação entre os saberes da formação e os saberes construídos na prática escolar. (BRITO, 2006). Dessa forma, os saberes do professor devem ser entendidos numa relação direta com as condições que estruturam seu trabalho, considerando o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, bem como o ser professor, que é capaz de inventar e reinventar sua prática e, ainda, responder aos desafios da profissão, assumindo o papel de sujeito ativo de sua história. (TARDIF, 2012).

Em suma, os saberes são construídos na profissão docente por sujeitos reais que estão em constante interação no meio social. O professor que atua na Educação Infantil, trabalhando com as crianças, lança mão de vários conhecimentos que internalizou no seu curso de formação, de saberes oriundos de diversas áreas do conhecimento e de saberes da prática construídos ao longo da sua profissão. O saber

docente é constituído de vários saberes provenientes de diferentes e variadas fontes e utilizados na ação docente no dia a dia da escola.

Na atividade docente do ensino infantil, especificamente, é imprescindível que o professor mobilize conhecimentos, competências, crenças, valores que possam estruturar a sua prática e suas relações com as crianças no processo ensino aprendizagem. Precisa também, na sua prática, ser capaz de avaliar suas atitudes, sendo que a escola deve oferecer oportunidades para a construção do conhecimento através da descoberta e da invenção, elementos indispensáveis para a construção do saber e do fazer docente.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo é de abordagem qualitativa, que para Chizzotti (2014) parte do princípio que há uma conexão dinâmica entre a realidade e o sujeito, tendo como indissociáveis a objetividade e a subjetividade. E a atuação profissional por ser subjetiva, tem características singulares, exigindo assim, uma abordagem que respeite essas particularidades.

A pesquisa qualitativa busca compreender questões específicas, trabalha com opiniões, comparações e interpretações contemplando a dimensão subjetiva presente no universo pesquisado, permitindo ao pesquisador participar ativamente na investigação da realidade. A fonte direta de dados é o ambiente natural, onde o pesquisador é o instrumento fundamental deste processo que segundo Flick (2004, p.57) “[..] abrange uma compreensão específica da relação entre o assunto e o método”.

Nesta seção será apresentado o percurso traçado no desenvolvimento da pesquisa, mostrando a trajetória metodológica da investigação através das narrativas. Para tanto, justificamos, a opção pelas narrativas considerando que é com essa modalidade de pesquisa qualitativa que os objetivos propostos serão atingidos.

Como estratégia investigativa à pesquisa narrativa se baseia nas experiências vividas pelos sujeitos participantes da investigação. Nessa perspectiva, Connelly e Clandinin (1995, p. 21, 22) ressaltam que “a investigação narrativa é um processo de colaboração que enseja uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança”. No decorrer da pesquisa as narrativas serão o caminho de orientação do estudo e a técnica que possibilitará construir os dados concernentes ao objeto problematizado. Para os autores

> A tarefa central é evidente quando se compreende que cada um está vivendo suas histórias em um contínuo contexto experiencial e, ao mesmo tempo, está contando suas histórias com palavras, enquanto pode refletir sobre suas vivências e explicá-las. Para o investigador, isto é

> parte da complexidade da narrativa, porque uma vida é, também, uma questão de crescimento rumo a um futuro imaginário e, portanto, implica em recontar histórias e tentar revivê-las. Uma mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em re-explicar e em re-viver histórias. (CONNELLY & CLANDININ,1995. p.22-23).

A escolha das narrativas foi por entendemos que esta estratégia investigativa contempla a reflexão sobre prática pedagógica e os saberes construído por professores, pois as narrativas adquirem um status especial, através delas as pessoas se comunicam, trocam experiências e narram as trajetórias pessoais e profissionais produzindo um conhecimento estratégico através do qual (re) constroe a própria experiência. Assim, Josso (2004, p. 43) reconhece que "a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida".

Segundo Bolívar (2001, p.220), "a narrativa é uma estrutura central no modo como os seres humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração." Para o autor a narrativa potencializa o processo de reflexão sobre a prática, propiciando aos narradores o autoconhecimento e o conhecimento de suas ações.

Investigar os saberes construídos na prática pedagógica dos professores na educação infantil, através das narrativas, se configura uma investigação baseada na experiência de vida, nos acontecimentos da docência, na formação e nas práticas que os docentes vivenciam no contexto escolar. Ao escrever ou falar, a narrativa propicia ao professor fazer uma reflexão e análise das suas experiências de vida e sua formação profissional. Para Connelly e Clandinin (1995) o estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Uma das razões para a utilização da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente vivem vidas relatadas.

A partir das narrativas o pesquisador procura identificar os conflitos presentes nos relatos, buscando compreender explicações por meio da interpretação dos fatos. As narrativas dão oportunidades aos participantes da pesquisa refletir e registrarem suas histórias de vida, registrarem através da escrita de suas experiências na construção dos saberes na sua vida profissional e refletirem sobre acontecimentos na prática pedagógica que contribuíram para essa construção de conhecimento e saberes.

Como técnica para produção de dados optou em fazer *encontros pedagógicos*, o *memorial de formação* e a *entrevista narrativa* que articulados focalizaram a construção dos saberes dos professores na prática pedagógica na Educação Infantil.

Os Encontros Pedagógicos foram inspirados numa técnica de produção de

dados, da pesquisa narrativa, que prioriza as discussões em torno de uma temática permitindo a interação entre o pesquisador e os interlocutores da pesquisa. Essa técnica é conhecida como roda de conversa que permite a troca de experiência e o desenvolvimento de reflexões sobre o tema em discussão.

Para os Encontros elaboramos três momentos com o objetivo de apresentar a proposta para a pesquisa; a explicação do roteiro que subsidiou a escrita do memorial de formação, explicitando questões referentes aos saberes docente; e discussões em torno de alguns questionamentos pautados no objetivo da pesquisa. Esses encontros enfocaram o diálogo entre pesquisador e interlocutores em um momento de descontração e esclarecimentos sobre a pesquisa, uma maneira de favorecer discussões e fortalecer os elos de amizade e confiança entre os participantes.

A escolha do Memorial de Formação como técnica para produção de dados para esta pesquisa decorreu da importância de dar aos interlocutores a possibilidade de escrever sobre suas memórias da trajetória de vida profissional na construção de saberes docente para trabalhar na Educação Infantil, pois "[...] a memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências". (SOUZA, 2007, p. 04).

A mobilização dos interlocutores para a escrita do memorial aconteceu no segundo Encontro Pedagógico, já mencionado anteriormente. Para a escrita dos textos narrativos os interlocutores foram convidados a participar da pesquisa. Diante da proposta de escrita, esclarecemos que o memorial possibilitaria pensar sobre sua formação, suas práticas, sobre o dia-a-dia da sala de aula, e afirmamos a nossa disponibilidade para tirarem dúvidas ou discutirem algum ponto em relação ao memorial. Assim, as interlocutoras ficaram mantendo o contato pelo grupo que havíamos criado no whatsapp onde puderam colocar suas dúvidas.

Compreendemos que a escrita do memorial ajuda as interlocutoras entrar em contato com fatos já esquecidos na memória, que possibilite reviver acontecimentos significativos da sua vida e recontar de forma prazerosa. Para Abrahão (2012, p. 206) a escrita do memorial dá oportunidade ao autor observar sua própria vida, "[...] pesquisado e pesquisador fundem-se no momento da escrita e da partilha do resultado com os colegas".

Outra técnica escolhida para a produção de dados é a entrevista narrativa que se caracteriza como uma ferramenta que visa profundidade de aspectos específicos das histórias de vida dos entrevistados. A história de vida surge a partir da troca, do diálogo entre o interlocutor e o pesquisador e o relato de fatos passados contribui para a construção histórica da realidade que promove o futuro. Jovchelovitch e Bauer (2002) definem a entrevista narrativa, como uma entrevista com perguntas abertas e uma forma de encorajar os entrevistados. As perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões.

Para a condução da entrevista utilizamos um roteiro com quatro itens, e reforçamos o que já havíamos indicado na escrita do memorial. O uso da entrevista narrativa possibilitou as professoras contarem suas histórias pessoais e profissionais, relembrando as formações, as trocas de experiências e sua prática na sala de aula. Para que essa entrevista fluísse utilizamos algumas orientações de Bertaux (2010, p. 80) sobre a utilização do roteiro da entrevista narrativa. Para o autor "[...] não se trata de um questionário, mas de uma lista de questões que você tem sobre seu tema de estudo, seus modos de funcionamento, seus contextos de ação".

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Francisco das Chagas Venâncio, localizado na Zona Sul de Teresina-PI. O CMEI atende crianças entre 3 a 5 anos de idade em três turmas de Maternal II, três de 1º Período e três turmas de 2º Período. Os interlocutores são professores efetivos da rede municipal de ensino de Teresina/PI, selecionados em virtude de alguns critérios estabelecidos para participarem, como: ser efetivo, ter formação em nível superior e experiência na Educação Infantil, entre outros.

Após a construção dos dados e o desenvolvimento das etapas mencionadas, proceder-se-á à análise de conteúdo dos resultados obtidos, realizada na perspectiva de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), tencionando alcançar os objetivos da presente pesquisa. Para Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 107) "na prática, análise de conteúdo é sempre um trabalho ingrato, longo, paciente, que requer simultaneamente, um trabalho minucioso de análise e uma passagem delicada à síntese".

Entendemos que o docente da educação infantil deve estar sempre comprometido com uma prática que atenda as especificidades da criança no processo de ensino/aprendizagem. Necessita conhecer o desenvolvimento infantil e os instrumentos que possam auxiliar nesse processo, como a organização do espaço e tempo e outros fatores que influencia nas atividades desenvolvidas para promover a aprendizagem da criança. A prática pedagógica na educação infantil necessita constituir-se também como prática do cuidar e educar.

Nesta perspectiva, a partir das narrativas produzidas pelos encontros pedagógicos**,** memorial de formação e entrevista narrativa buscamos revelações dos professores da educação infantil, considerando o objeto de estudo e o problema de pesquisa. As análises que apresentadas a seguir focalizam o primeiro objetivo da pesquisa que é identificar fontes dos saberes construídos na prática pedagógica de professores da educação infantil.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Na educação infantil o professor constrói saberes a partir de diversas situações no contexto educacional. Saberes que vão se produzindo no exercício da sua prática através das constantes interações com outros sujeitos num meio social e saberes construído coletivamente que parte de um mesmo objetivo do grupo em que se insere. Para Tardif (2012) os saberes dos professores são diversos, e oriundos da experiência. Existem os saberes adquiridos na prática da profissão conhecidos como experienciais e, aqueles saberes adquiridos no âmbito da formação de professores considerados os saberes profissionais.

Os saberes experienciais abordados por Tardif (2012) tratam dos saberes construído pelos professores e que colocam em prática com base no conhecimento do seu ambiente e no cotidiano do seu trabalho. Sobre os saberes profissionais ou pedagógicos, esses, referem-se à formação dos professores e aos conhecimentos ligados à ciência da educação. Os relatos a seguir evidenciam as fontes de construção dos saberes pelos professores na prática pedagógica na educação infantil:

> [...] Os saberes construídos na prática emergem de um conjunto de fatores, além do embasamento teórico, posso destacar a troca de experiência entre pares, na própria relação escola e sociedade [...] vou construindo minha prática tentando adequar as diversas situações que nos deparamos no dia a dia da sala de aula. (Ana)
>
> [...] vou construindo meus saberes no cotidiano da sala de aula, observando as professoras mais experientes, fazendo muitos questionamentos com a equipe pedagógica da escola e aprendendo também com a necessidade dos alunos que me fazem aperfeiçoar a prática pedagógica diariamente. Minha mãe é professora e sempre peço ajuda a ela perguntando como ela age em sala de aula; aprendo muito também com os planejamentos. (Helena)
>
> [...] defendo que construamos esses saberes a partir das práticas diárias dos saberes das crianças, mas é preciso também pesquisar, estudar para solidificar o que se quer alcançar e para que a prática avance.[...] As trocas de experiências e a maneira como trabalho vão sendo acrescentadas mais das conversas com as colegas, do que leio, do que percebo que as crianças precisam. Tem dias que foco o cognitivo, outros o social, outro o afetivo, vem das necessidades deles, tudo é visando o desenvolvimento deles [...]. (Maria)
>
> [...] esse saberes são construídos com a necessidade dos educandos [...] com as pesquisas que faço na internet e partindo da ideia de alfabetizar somos levados a ensinar a criança a ler escrever. E também, com a orientação da SEMEC, penso em fazer outra coisa, trabalhar de forma lúdica, mas é preciso alfabetizar para serem avaliados no final do ano [...]. (Alice)

Os relatos das interlocutoras relacionam alguns encaminhamentos acerca do modo como articular a construção dos saberes em suas práticas pedagógicas. Os saberes construídos pelas professoras na educação infantil estão relacionados com diversos saberes como os da formação profissional, disciplinares, curriculares e os da experiência. Reconhecem o saber experiencial como a principal fonte de saber e a importância desse saber na relação com os alunos na prática pedagógica. Para Tardif (2012) o saber da experiência se destaca em relação aos demais saberes dos professores pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação.

Ana destaca “a troca de experiência entre pares” como importante para a sua prática profissional. O que se evidencia na fala de Maria quando relata que as conversas com as colegas da profissão e os saberes trazidos pelas crianças para a sala de aula a ajudam no trabalho na educação infantil. Para as interlocutoras esse contato com as colegas e a relação escola e sociedade as ensinam a conduzir melhor algumas situações do dia a dia na sala de aula. A troca de experiência faz com que os professores acumulem um grande número de informações, que são transformados no processo de construção de saberes. Os saberes da experiência como diz Tardif (2014, p.50) “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”.

A professora Helena reforça que a construção de saberes acontece quando observa as professoras mais experientes e na ajuda que pede a sua mãe, que também é professora, para melhorar sua ação pedagógica na sala de aula. A família, a cultura e a crença religiosa podem ser referência de princípios no trabalho docente.

Para Alice os seus saberes são construídos com base na necessidade da criança e nas pesquisas e estudos que desenvolve para elaborar as suas atividades na sala de aula. Esses saberes correspondem aos conhecimentos construídos em um processo individual ou numa ação coletiva de aprendizagem da profissão. As necessidades demonstradas pela criança no ambiente escolar são diversas e em cada situação o professor precisa recorrer aos saberes que melhor conduz o momento.

Os relatos das interlocutoras evidenciam que o saber da experiência é importante para a condução das diversas situações do cotidiano em sala de aula. Embora as situações vivenciadas não sejam iguais a outras, mas a proximidade permite que o professor transforme as estratégias de sucesso em alternativas para a resolução dos problemas. Para Tardif (2014) o saber experiencial é produzido pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Ana aponta, também, a teoria como suporte para a construção de novos saberes para a sua profissão docente na educação infantil. O embasamento teórico é caracterizado como saber disciplinar que se refere aos conhecimentos produzidos

por diversas disciplinas na academia. Percebe-se que há uma relação dos saberes disciplinares com os saberes construídos na prática de sala de aula pelas professoras. Segundo Pimenta (2014) é esperado que o docente, no exercício da sua profissão, mobilize saberes da teoria e da didática para a construção dos seus saberes-fazeres docente. A autora esclarece sobre a importância da formação teórica e a prática para qualidade do ensino, enfatiza que "[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação" (PIMENTA, 2014, p.24).

Alice se refere aos saberes curriculares como fundamentais para a produção do saber ensinar, são saberes apresentados nos programas escolares (objetivos, conteúdo, métodos), que os professores se apropriam e aprendem a aplicá-los no percurso de sua carreira. E reafirmado por Helena quando fala sobre a importância dos planejamentos para saber ensinar.

Os saberes curriculares dão suporte à produção dos saberes pelos professores. Segundo Tardif (2014, p. 38), esses saberes "correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação na cultura erudita". Para atingir os objetivos educativos os professores precisam ter conhecimento do programa curricular para que possa conduzir sua atividade na prática pedagógica.

Para Romanowski (2007, p.55), os saberes da prática profissional são construídos no processo dinâmico e conflituoso. Não são apenas extraídos da teoria e do discurso pedagógico, mas nas lutas dos professores, no enfrentamento dos problemas da sala de aula. A construção dos saberes e das práticas dos professores não acontece apenas nos cursos de formação, mas, a partir da prática de sala de aula, das dificuldades e necessidades encontradas em busca de melhorias.

Diante das análises, podemos inferir que no exercício da docência os saberes são mobilizados, construídos e reconstruídos pelo professor na prática pedagógica da educação infantil. Os professores mobilizam seus saberes teóricos e práticos na ação docente adequando-os a situações problemas vivenciada pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, desencadeia a construção de novos saberes, desenvolvendo habilidades e valores pertinentes a prática docente.

(IN) CONCLUSÕES

A prática pedagógica na Educação Infantil exige responsabilidade e compromisso social, tendo em vista que a criança aprende e se desenvolve construindo-se como sujeito sociocultural, nas relações que estabelece com o mundo a sua volta. A Educação Infantil é a base inicial do processo educativo, que deve proporcionar a criança desenvolver-se integralmente em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

o trabalho docente nessa etapa de ensino depende não apenas dos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação, mas das observações diárias que o professor faz do seu próprio trabalho, dos alunos, da escola, da sociedade, bem como da reflexão sobre a sua prática educativa.

Acreditamos, portanto, que o trabalho docente na Educação Infantil deve ter como suportes diferentes saberes envolvido no ato de ensinar/aprender, e, nesse sentido, se apontam os saberes escolares e os saberes da experiência que se incorporam à prática pedagógica, proporcionando ao professor mais clareza e segurança na ação docente e na sua trajetória profissional. Isso lhe possibilita estar preparado para o enfrentamento da diversidade de situações do trabalho docente engajado no desenvolvimento integral da criança.

Neste sentido, os estudos apontam que a prática pedagógica é a principal fonte de construção de saberes pelos professores. A construção dos saberes das interlocutoras acontece de muitas formas, em diversos momentos da sua ação docente. Na prática pedagógica elas conseguem abarcar experiências e consolidar formas de desenvolver a atividade docente. Os cursos de formação tem grande importância para articular os antigos e novos saberes e essa articulação se dá de forma individual e coletiva, no processo de autoformação e na troca de experiência com a equipe escolar e com as próprias crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação – a escrita e a escuta no início do curso de Pedagogia. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org**). Pesquisa (Auto) Biográfica em rede**. Natal: EDUFRN, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor:** o itinerário profissional e a construção da escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BRITO, Antonia Edna. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Cortez, 2014.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Relatos de experiência e investigação narrativa**. In: LARROSA, J. (Org.). Déjame que te cuento. Barcelona, ES: Laertes, 1995.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução a Pesquisa Qualitativa.** 2.ed.Porto Alegre: Bookman, 2004.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas. Unijui: UNIJUI, 1998.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

JOSSO, Marie-Chistine. A experiência formadora: um conceito em formação. In: JOSSO, Marie-Chistine **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 47-56.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** EDUCA - Instituto de Educação. Portugal: Universidade de Lisboa, jul. 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil.** São Paulo: Biruta, 2012.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POIRIER, J; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de Vida**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Celta, 1999. p. 107-117.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SOUZA, E. C. de.; MIGNOT, A. C. V.; PACHECO, D. C.... *et al*. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2007.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. (orgs.) SOUZA, Inez Maria Fornari. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EDUCAÇÃO PREVENTIVA AO CONSUMO DE DROGAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Belisa Maria da Silva Melo (UFPI)
belisamelo123@hotmail.com
Maria da Glória Carvalho Moura (UFPI)
glorinha_m@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Na realidade contemporânea observa-se uma série de avanços no campo da ciência e tecnologia para a melhoria da qualidade humana, desenvolvimento social e econômico da sociedade. Entretanto, há um fator que avança e se dissemina em todo território mundial, apontado como um dos principais responsáveis por muitos acontecimentos negativos relacionados, à segurança, saúde e educação – o consumo de drogas.

O uso de substâncias psicoativas encontra-se inserido nas tradições socioculturais de muitos grupos; nas relações interpessoais; festividades ou rituais, sendo evidenciadas, principalmente nas últimas décadas, com o rápido aumento da frequência dessas substâncias no mundo, sejam elas em suas modalidades lícitas ou ilícitas, desde medicamentos, álcool, tabaco, até maconha, crack, solventes e outras drogas (NEVES e MIASSO, 2010).

Um dos maiores motivos para o uso descontrolado dessas substâncias por muitos indivíduos deve-se ao fato de ser considerada uma “válvula de escape”, como meio de abstrair sofrimento e/ou atingir felicidade. Apesar da polêmica que gira em torno do assunto, não há como deixar de enfatizar os malefícios causados por essas drogas, já que estes são visivelmente observados no cotidiano, associando-se à criminalidade, violência, marginalidade, mortalidade, degradação da saúde, dentre outros.

Diante do que é observado diariamente e com o exposto pela mídia, fica evidente para a comunidade científica e leiga, que mais que um dano específico ao organismo, o aumento do consumo e o uso descontrolado de drogas gera modificações no estilo de vida de grande parte das pessoas envolvidas na problemática, tendo em vista que não existe um perfil único dos usuários de drogas e que o consumo atinge direta ou indiretamente não só o indivíduo, mas toda sua conjuntura familiar e social.

A Organização das Nações Unidas (ONU) num esforço para enfrentar o problema dos psicotrópicos, em 1988, na 20ª Assembléia Geral das Nações Unidas sobre o Problema das Drogas, estabeleceu metas a serem alcançadas pelos países associados. A Meta 4 diz respeito ao apoio à juventude na redução da demanda por meio do ensino nas escolas, em medidas de prevenção. Vale destacar que a Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) há cerca de trinta anos vem considerando como necessidade universal e premente a utilização da educação para prevenir o uso de drogas. Também, a legislação brasileira na Lei de Tóxicos do Brasil - Lei 6368/76 (1976) no Cap. I, Art. 5 sugere incluir nos Cursos de Formação de Professores ensinamentos referentes às substâncias psicotrópicas e a Secretaria Nacional Antidrogas (SENAD), na Política Nacional sobre Drogas (PND) tem como uma das Diretrizes incluir, na Educação Básica e Superior, os conteúdos relativos à prevenção ao abuso de drogas.

Conforme pode-se perceber, apenas recentemente a educação é chamada para contribuir na prevenção ao consumo de tóxicos, fato ignorado há poucos anos atrás. Até então, as ações desencadeadas contra o consumo de drogas ocorriam em outras instâncias, restringindo-se a atos do judiciário e à repressão ao tráfico. É necessário ter presente que promover a prevenção ao consumo de drogas é, em primeiro lugar, pensar numa dimensão humana a ser respeitada, desenvolvendo valores e normas fundamentadas no respeito às pessoas e suas diferenças. É levar em conta o contexto histórico do homem, da sociedade e de suas drogas, bem como dar relevo a uma dimensão ética que considera o indivíduo como cidadão responsável pelos seus atos, pela sua saúde, pelo seu corpo, pelas suas opções de vida (BUCHER, 1988).

Não restam dúvidas a respeito do lugar privilegiado conferido à escola no âmbito do debate sobre psicotrópicos. A escola, como a família, é o espaço concreto de socialização de estudantes, no qual crianças, adolescentes fazem amizades e podem ter interação com adultos significativos. Ao lado de pais, o docente é a pessoa que está em melhor posição para ajudar o estudante a se tornar capaz de atuar ativa e criticamente na sociedade, exercitando sua cidadania diante de questões sociais, entre as quais a toxicodependência. A escola passa, assim, a constituir-se em núcleo irradiador de saúde, alicerçado nos conhecimentos e valores da educação preventiva.

Diante do exposto, percebe-se que o espaço escolar se encontra diante desse novo desafio. O uso e abuso de drogas está chegando a setores mais jovens da população, sendo cada vez mais frequente entre os adolescentes. Fonseca (2006), aponta que crianças, adolescentes e jovens permanecem, praticamente, a metade de suas vidas no ambiente escolar, isso faz com que professores, diretores, membros do corpo técnico – pedagógico - administrativo que, pela convivência direta com alunos, passem a ocupar uma posição fundamental na educação preventiva. Entre estudiosos do fenômeno das drogas, é unânime a opinião que a educação preventiva se apresenta como a melhor alternativa para o enfrentamento desta questão. Prevenção significa chegar antes, dispor com antecipação, impedir ou pelo menos reduzir o consumo. Trata-se uma pré-intervenção a ser efetivada antes que o uso de drogas ocorra.

Prevenir o abuso de drogas na escola é intervir para evitar que se estabeleça uma relação nociva entre os alunos e as drogas, considerando-se as circunstâncias

em que ocorre o consumo, com que finalidade e o tipo de relação que o usuário mantém com a droga. Sem dúvida, neste caso, a prevenção tem que ser concebida como educação, a ser realizada por aqueles que estão diretamente relacionados com os alunos - seus docentes. Para cumprir essa finalidade, a formação do docente precisa ser revista, regular e fundamentada em ações planejadas e contínuas. O docente, como o profissional de formação pedagógica, psicológica, social e cultural deve ser o mais preparado para desenvolver a educação preventiva, consolidada na aprendizagem contínua da cultura da prevenção. Como consequência, o processo preventivo na escola inclui, necessariamente, a formação do professor.

Sabe-se que os docentes dos Ensinos Fundamental e Médio são considerados agentes da prevenção por serem potencialmente importantes veículos de formação e de informação sobre as drogas. Neste contexto, Moreira, Silveira e Andreoli (2006) revelaram a importância dos discursos, das atitudes e dos comportamentos dos docentes frente aos alunos, visto que estes constituem uma população em situação vulnerável. Entretanto, dificuldades são evidentes em diversos níveis para implementar ações preventivas nas escolas. Muitas vezes, os docentes sentem-se perdidos, incapazes de abordar o assunto mesmo cientes da gravidade da situação, faltam-lhes informações, metodologia adequada, recursos pedagógicos, investimentos e rede de apoio (SODELLI, 2010).

Carlini-Cotrin (1998) e Galduróz et al (2004) apontam em seus estudos para a falta de programas preventivos longitudinais, a deficiente formação dos docentes e a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas. Depoimentos de educadores relatam da falta de capacitação de professores e efetivação de programas de prevenção nas escolas e indicam serem necessários cursos específicos em prevenção ao abuso de drogas. Enfatizam ainda a urgência em preparar professores, diretores, membros do corpo técnico pedagógico a participarem não só de cursos pontuais, como ainda, de um programa de formação continuada, o que significa a recorrência a especialistas e debates diversos. Essa perspectiva oferece um leque de alternativas, na qual uma das opções seria operar melhorias da formação docente para refletir positivamente nas práticas educativas de prevenção.

É nesse contexto que o este ensaio se propõe articular a educação na prevenção ao consumo de drogas no espaço escolar com a formação docente, bem como compreender a prevenção ao consumo de drogas na formação docente, tomando por base algumas leituras realizadas, que envolveram livros com a temática de formação docente, dissertações, teses, artigos e manuais que articulam a educação preventiva frente ao consumo de drogas no contexto escolar. Como indagações preliminares foram delineadas as seguintes questões: Como a educação contribui para a prevenção ao abuso de drogas no espaço escolar? Qual o contexto da prevenção ao consumo de drogas na formação docente?

Para atender as necessidades de resposta e discussão do ensaio, o presente texto foi divido em dois tópicos referenciais de abordagem e discussão. O primeiro sobre a educação preventiva ao consumo de drogas no contexto escolar e o segundo, sobre a prevenção ao consumo de droga na formação docente.

EDUCAÇÃO PREVENTIVA AO CONSUMO DE DROGAS NO CONTEXTO ESCOLAR

As políticas públicas atuais, por meio de seus programas e ações voltados para a interface educação e saúde, identificam a escola como o principal lugar para onde convergem as ações intersetoriais. Estas políticas visam reduzir os riscos e as vulnerabilidades à saúde e oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Brasil (2014) traz em seu manual sobre Prevenção ao Uso de Drogas nas Escolas que alguns programas e projetos intersetoriais voltados para educação e saúde e aponta para alguns que fazem parte do Projeto Político Pedagógico da escola. É importante perceber que a base que sustenta esses projetos é sistêmica e deve colaborar na redução das desigualdades sociais.

O Programa Saúde na Escola (PSE) foi instituído pelo Decreto n. 6286, de 5 de dezembro de 2007, que afirma em seu artigo 1º, o seguinte texto: “Fica instituído, no âmbito dos Ministérios da Educação e da Saúde, o Programa Saúde na Escola (PSE), com finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde”. Notadamente, o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE), também instituído entre os Ministérios da Educação e da Saúde e contando com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), desde o ano de 2003, representa um marco na integração saúde-educação e destaca a escola como o espaço ideal para a articulação das políticas voltadas para adolescentes e jovens.

O PSE e SPE, respeitadas suas lógicas de gestão e estratégias de trabalho, unem-se em prol da melhoria da qualidade de vida do educando. O SPE passa a integrar o componente II do PSE: Promoção da Saúde e Prevenção de danos que, conforme suas diretrizes, assume, além da pauta do SPE, outras áreas temáticas indicativas de risco e vulnerabilidades das crianças, adolescentes e jovens, como é o caso de prevenção ao consumo de drogas.

Na instituição escolar podemos delinear a prevenção em três diferenciados níveis, a saber: primária, secundária e terciária. A prevenção primária tem o objetivo de intervir antes que o consumo de drogas ocorra, promovendo um estilo de vida saudável nos alunos envolvendo desde crianças bem novas até o jovem adulto. Seu fundamento é educar para a saúde. Tem como foco a formação do caráter, a tomada

de decisão, a adesão aos princípios da vida, o conhecimento da natureza e do efeito de certas substâncias psicoativas (BUCHER, 1998; SANTOS, 2004).

Segundo Santos (2004), a prevenção secundária deve ser vista como um prolongamento da primária, uma vez que essa pode não ter alcançado os objetivos. Destina-se aos estudantes que apresentam consumo leve ou moderado de drogas, que não são dependentes, mas que correm este risco. A escola precisa entender as dificuldades e conflitos do usuário, procurando intervir no nível das motivações associadas ao abuso de drogas. Deve, também, conhecer e divulgar fontes confiáveis de informação e de ajuda existentes na comunidade, sempre que houver solicitação. Cabe advertir que não compete a escola o tratamento ao abuso de drogas, mas sim, encaminhar adequadamente o caso.

Já a prevenção terciária confunde-se com tratamento, dirige-se ao usuário dependente e tem como objetivo "evitar a recaída", apoiá-lo na recuperação e reintegrá-lo na escola, no grupo de amigos, na família. A função da escola é prestar auxílio ao aluno, encorajando a formulação do pedido de ajuda, incentivando a procura de terapia e indicando alternativas de tratamento. Neste caso, é importante favorecer as relações especiais, ou seja, buscar e identificar pessoas de confiança do estudante que possam ser elementos motivadores para que ele procure uma ajuda especializada (SODELLI, 2010).

Diante das considerações apresentadas, percebo a necessidade de apontar para possíveis mudanças na cultura escolar na prevenção ao consumo de drogas, principalmente em relação à formação docente, à gestão escolar, à orientação ao desenvolvimento social, ao acolhimento da família na escola e ao incentivo à construção da resiliência. A modificação das práticas pedagógicas docentes propõe várias iniciativas e dentre elas a principal e se trabalhar as necessidades na formação docente. Ser atualizado em novas metodologias de aprendizagem / ensino e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios profissionais de um educador. A implementação do modelo requer a formação de docentes em educação preventiva, para que possam ocorrer transformações nas práticas pedagógicas em sala de aula.

A escola é um espaço potencialmente propício para a construção da vida em uma sociedade democrática, é o primeiro palco de experiências de vida comunitária fora da família, e onde começa a vida em sociedade, portanto, deve abordar a temática das drogas. Nesse contexto, pois, além de representar espaço protegido, também permite assumir responsabilidades coletivas no aprendizado das relações democráticas, base da constituição do sujeito cidadão. O espaço escolar surge em papel fundamental na prevenção do consumo de drogas e na promoção da saúde integral de crianças e adolescentes, graças às suas ações de educação e saúde. Como a escola faz parte de uma rede mais ampla que participa da prevenção, deve acionar as parcerias

necessárias para colocar em prática seu projeto preventivo numa complementaridade de competências interdisciplinares e de intersaberes (BRASIL, 2014).

Entende-se então que não é possível trabalhar a questão na escola como se ela fosse uma ilha. O reconhecimento de fatos e mitos a respeito do assunto, da situação real de uso e abuso de drogas em diferentes realidades, assim como as ideias e os sentimentos dos alunos, da comunidade e dos pais a respeito do assunto precisam ser considerados.

O trabalho de prevenção na escola não surge, portanto, de uma necessidade localizada, não pretende reprimir os adolescentes, nem ensinar a "dizer não às drogas" ou fazer terrorismo sobre uma "tragédia iminente". Também não se trata de acumular mais uma tarefa no sobrecarregado cotidiano do docente. A prevenção do uso de álcool e de outras drogas é uma tarefa que integra a sua função educacional e deve fazer parte do seu projeto pedagógico. Quando compartilhada pelos educadores, pode ser percebida em um contexto de construção da responsabilidade social do grupo de alunos (ALBERTANI, 2003; CZERESNIA, 2009).

Os fatores citados apontoam que os docentes que têm sob sua responsabilidade crianças, adolescentes e adultos jovens, devem estimular medidas favoráveis ao enfrentamento às drogas, e acredita-se no importante papel dos profissionais da educação ao fortalecerem os fatores de proteção, capazes de não só reduzir os riscos como a reação em cadeia resultante do encontro com o risco. Para isso, é preciso trabalhar no desenvolvimento de ações preventivas e terapêuticas ajudando alunos a terem um futuro com mais qualidade de vida, bem como o fato que a autoestima e a eficiência entre estudantes podem ser construídas nas relações com os docentes, por oferecerem segurança e apoio.

Apesar da relevância do papel do docente na educação preventiva ao consumo de drogas na escola, há mais de duas décadas os programas de prevenção que envolvem os profissionais citados não vêm obtendo a eficácia esperada, devido suas necessidades de formação (FAGGIANO et al., 2005; CARLINI-MARLATTI, 2001). Nicastri e Ramos (2001) enfatizaram o papel crucial da informação como medida preventiva contra o consumo de drogas no espaço escolar. Estes pesquisadores destacaram em seus estudos que a informação deve ser veiculada com cautela, e de uma forma que, ao invés de prevenir o consumo de drogas, não desperte a curiosidade desses jovens pelo referido consumo.

Apesar de compreenderem a importância da prevenção às drogas como sendo um trabalho necessário, compreendo que os docentes têm tendência a não assumir esta tarefa, relegando-a a outros profissionais ditos mais especializados, pois sentem-se em situação de risco e despreparados ao lidarem com a temática. Assim, ao refletir sobre a educação preventiva no contexto escolar, o olhar do docente, como ator social que emerge nesse processo precisa ser fortalecido, afinal, educar para a prevenção

no contexto do consumo de drogas, é necessário rever todo o processo educativo que envolve a formação do docente e seus dilemas, fato a ser abordado a seguir.

PREVENÇÃO AO CONSUMO DE DROGAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A escola tem sido vista, tradicionalmente, como a instituição social que tem a função primordial da transmissão, de forma sistemática, do conhecimento acumulado pela humanidade. Essa transmissão tem sido feita pelo docente, que tem como objetivo cumprir um conteúdo programático elaborado com base em um currículo preestabelecido (FONSECA, 2006).

Desse modo, o que normalmente acontece na escola é uma valorização dos aspectos cognitivos em detrimento dos afetivos. Isso faz com que o docente privilegie o desenvolvimento da inteligência e negligencie os afetos e as suas necessidades e as do educando de ser amado, de sentir-se seguro, de descobrir e explorar o mundo, de manifestar seus desejos e de encontrar prazer naquilo que faz. No entanto, o papel da escola não se restringe a essa função, mas deve voltar-se também para o desenvolvimento pessoal do aluno e do docente. Ao transmitir o conhecimento, o docente desempenha a função de formador de valores morais e de modelo de identificação para seus alunos no processo ensino-aprendizagem.

Para desenvolver bem o seu papel na prevenção ao consumo de drogas no espaço escolar, o docente necessita de uma formação que lhe permita ser um mediador entre o conhecimento e o aluno, bem como ser um organizador da sala de aula, além de enfrentar o desafio de assumir as contradições buscando a construção do novo. É preciso, pois, uma formação que proporcione o desenvolvimento pessoal que o habilite a formar alunos dentro dessa concepção de educação não restrita apenas à transmissão de conteúdo (BRASIL, 2014).

Diante dessa afirmativa, reflete-se que é necessário, portanto, desenvolver uma sensibilidade que permita maior conhecimento do aluno, das suas necessidades e possibilidades. É importante que o docente esteja seguro da sua prática e de si mesmo, como educador e adulto, para que, ao se sentir ameaçado, não ameace, ao se sentir agredido, não agrida, e possa ocupar o lugar de autoridade, de detentor do conhecimento e, nessa condição, ser reconhecido pelo aluno, principalmente no que diz respeito às situações de vulnerabilidades destes em relação às drogas.

Em seu estudo, Brillinger (2009) mostra que na construção desse diálogo próximo e proveitoso, a formação do docente requer tempo para o investimento na sua dimensão pessoal e para a articulação entre o saber pedagógico e o “saber ser”. Essa formação se dá em processo contínuo de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e espiritual e deve ser articulada, privilegiando a experiência em sala de aula. Isso não significa uma desvalorização da formação teórica, mas a necessidade de

criar momentos indissociáveis entre a teoria e a prática que atendam às demandas da realidade.

Considerando essa linha de pensamento, os programas de formação inicial e continuada em educação preventiva devem se constituir como possibilidade constante de inovação e melhoria da situação pessoal e coletiva dos docentes ao lidar com temáticas de vulnerabilidades e situações sociais, como é o caso do consumo de drogas. A formação profissional constitui-se em uma experiência permanente e deve contribuir para o crescimento das pessoas em ambientes favoráveis, nos quais o conflito possa ser revertido para esse crescimento (GARCIA, 1992; PEDROZA, 2003)

Saviani (2009) discute que a formação do docente não deve se focar apenas na perspectiva pedagógica, mas também psicológica, a fim de que possa melhor compreender a natureza e o desenvolvimento do aluno. É baseado na própria experiência pedagógica e não apenas nos livros que o professor pode chegar aos preceitos da educação. É no desenvolvimento de recursos de sua personalidade que o professor pode agir na sua prática educativa com autonomia, segurança e criatividade.

A reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores e formadores, para se referirem às novas tendências de projetos de formação. Os docentes devem refletir sobre sua prática, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Dessa forma, algumas atitudes são necessárias ao pensamento reflexivo, entre elas, a atitude de uma mente aberta que obriga a escuta, o respeito às diferentes perspectivas e a disponibilidade para aceitar as alternativas existentes. Também é esperado do professor entusiasmo com predisposição à curiosidade, capacidade de renovação e de luta contra a rotina (ZEICHNE, 2008; SAVIANI 2009).

O docente prático-reflexivo desenvolve uma consciência crítica que fundamenta suas ações, auxiliando a reflexão sobre sua prática, a organização de suas próprias teorias e a compreensão das bases de suas crenças. Este deve se reconhecer como capaz de teorizar sobre sua prática, pois ele é portador de uma teoria adquirida em seu percurso de formação profissional e pessoal. A escola é um espaço de teoria em movimento permanente de construção, desconstrução e reconstrução, entretanto, vale lembrar que mesmo com a mudança de postura em relação à formação docente, o mesmo não conseguirá refletir nas suas ações o que foi introduzido no processo de formação, se concomitantemente a segurança, a remuneração e a estrutura escolar não acompanharem a melhoria desse processo. Lidar com o contexto de drogas no espaço escolar, leva em consideração toda rede disponível ao apoio no que se refere à saúde, segurança e educação (BRASIL, 2014).

Vejo que a importância da prática reflexiva na escola está ligada à necessidade da criação de um espaço no qual o docente possa ser ouvido e encontre um apoio para realizar essa reflexão, importante para sua formação. Não somos conscientes de todos os nossos atos e precisamos, muitas vezes, de outra pessoa que nos faça

ver nossas ações. Não se trata apenas de agir de modo diferente, mas de mudar, de tornar-se “alguém diferente”.

Nesse contexto, para o docente que se dispõe a se aproximar e atuar com alunos que estão fazendo consumo de drogas (ou que podem vir a tornar-se consumidores), proponho algumas reflexões. Como foi visto até aqui, a presença da droga em nossa sociedade é um fenômeno complexo, que requer a necessidade de integração entre vários saberes que representam vários profissionais diferentes. Esse reconhecimento significa também que a formação dos docentes e as ações a serem planejadas por eles na escola devem ter uma dimensão integrada com outros profissionais e com os vários segmentos da própria escola.

CONCLUSÃO

Podemos nos perguntar: Qual o papel da escola na prevenção do uso de drogas? Ousado não seria afirmar que cabe à escola, principalmente, garantir que o estudante aprenda, e para tanto é preciso reconhecer seu papel de proteção social. Assim, é importante ressignificar a formação dos docentes dentro no contexto da droga no espaço escolar, levando em consideração uma educação preventiva de qualidade protegida pela dimensão da política intersetorial, no intuito diminuir as vulnerabilidades e riscos a que os alunos estão expostos.

Vimos que a escola possui uma função social importante e garante interesses sociais mais justos, democráticos e solidários, mas que também pode reproduzir desigualdades e ferir direitos. Portanto é preciso um despertar da comunidade escolar para a saúde integral, buscando, de modo incansável, o desenvolvimento da autonomia por meio de escolhas saudáveis, e o docente tem papel fundamental nesse processo.

A promoção da saúde no território escolar engloba a prevenção do uso de drogas e caminha em direção a um bem-estar global, individual e coletivo. As escolas estão em posição privilegiada para promover e manter a saúde de crianças, adolescentes, educadores, funcionários da escola e comunidade do entorno. Essas tarefas podem ser potencializadas por intermédio da convergência de programas e projetos que envolvam toda a comunidade escolar, sobretudo, que envolva a educação preventiva na formação docente, a fim de que as ações de enfrentamento às drogas possam ser inseridas, de fato, nas práticas pedagógicas do mesmo, mas, para isso, é necessário repensar todo o processo de formação.

Assim, ao evidenciar a importância da escola e do docente como mediador dentro da educação preventiva ao consumo de drogas, evidenciou-se a necessidade de uma formação continuada que possa repensar algumas ações e reconstruir outras no processo de formação docente. Espera-se que a reflexão realizada possa abrir novas perspectivas para a educação preventiva na formação docente, embora seja um processo que venha a ser reconhecido a longo prazo.

Tendo em vista as dificuldades encontradas pela escola e pelo docente diante das necessidades e dos fatores envolvidos na sua formação, não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação docente não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho.

As condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos docentes na sua formação para que possam ser capacitados a promover a prevenção ao uso de drogas nas escolas, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. Tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado.

É preciso acabar com a contradição pela qual, ao mesmo tempo em que se "prega" as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Desta forma, percebo que primeiramente faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

REFERÊNCIAS

ALBERTANI, H. **A escola e o uso de drogas**. In: Tá na roda, uma conversa sobre drogas. São Paulo: Fundação Roberto Marinho e Secretaria Estadual de Educação/ São Paulo, 2003.

BUCHER, Richard. A abordagem preventiva. In: BUCHER, Richard (Org.). **As drogas e a vida:** uma abordagem biopsicossocial. São Paulo: EPU, 1988. p. 55-67.

BRASIL. **Decreto n. 6286, de 5 dez. 2007**. Institui o Programa Saúde na Escola (PSE), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6286.htm>. Acesso em: 9 jul. 2015.

_____. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas** / Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, Ministério da Educação. – 6. ed., atual. – Brasília : Ministério da Justiça, 2014. 272 p.

BRILLINGER, N. S. **Escola em rede com a família na prevenção do uso de drogas:** o olhar de educadores sobre a parceria com as famílias. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2009.

CARLINI-COTRIN, Beatriz. Drogas na escola: prevenção, tolerância e pluralidade. In:AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Drogas na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p. 19-30.

CARLINI-MARLATT, B. Estratégias preventivas nas escolas. In: SEIBEL, S.D.; TOSCANO JR., A. (Orgs.). **Dependência de drogas**. São Paulo: Atheneu, 2001. p.1917.

CZERESNIA, D. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: CZERESNIA, D.; FREITAS, C, M. (Org.). **Promoção da Saúde:** conceitos, reflexões, tendências (pp.43-58). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2009.

FAGGIANO, F. et al. **School-based prevention for illicit drugs' use.** Cochrane Database Syst. Rev., n.2, CD003020, 2005. Disponível em: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15846647 Acesso em: 03 de Jul de 2015.

FONSECA, Marília Saldanha. **Prevenção ao abuso de drogas na prática pedagógica dos professores do ensino fundamental** / Manlia Saldanha Fonseca. -. Campinas, SP: [s.n.],2006.

GALDURÓZ, José Carlos F et al. **V Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes do ensino fundamental e médio 27 capitais brasileiras**. São Paulo: Centro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas - CEBRID, Departamento de Psicobiologia da Escola Paulista de Medicina, 2004.

GARCIA, C. M. 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: Nova Enciclopédia, 1992.

MOREIRA, F.G. **Prevenção do uso indevido de drogas: avaliação de conhecimentos e atitudes dos coordenadores pedagógicos das escolas públicas de ensino fundamental da cidade de São Paulo**. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo. 2005.

MOREIRA, Fernanda Gonçalves; SILVEIRA, Dartiu Xavier da; ANDREOLI, Sérgio Baxter. Redução de danos do uso indevido de drogas no contexto da escola promotora de saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 3, p. 807-816, Sept. 2006 . Available from <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000300028&lng=en&nrm=iso>. access on 06 July 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232006000300028.

NEVES, A.C.L; MIASSO, A.I. "Uma força que atrai": o significado das drogas para usuários de uma ilha de Cabo Verde**. Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. spe, June 2010 . Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692010000700015&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Jul. 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692010000700015

PEDROZA, R. L. S. **A psicologia na formação do professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental**. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SANTOS, Rosa Maria Silveira. **Prevenção de drogas na escola: uma abordagem psicodramática.** 4a. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro , v. 14, n. 40, p. 143-155, Apr. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso>. access on 06 July 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012.

SODELLI, Marcelo. A abordagem proibicionista em desconstrução: compreensão fenomenológica existencial do uso de drogas. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 3, p. 637-644, May 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000300005&lng=en&nrm=iso>. access on 06 July 2015. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232010000300005.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf Acesso em: 04 de Jul de 2015.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE: ESPECIFICIDADES NO CAMPO DA PEDAGOGIA E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Luana Maria Gomes de Alencar (UFPI)
luanagalencar@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Solicitações têm sido feitas aos processos formativos docentes, sob diferentes perspectivas de análise, com atenção às especificidades dos tempos e espaços históricos. Importa considerar que a sociedade tem passado por aceleradas e relevantes transformações, as quais se refletem sumariamente na educação, influenciando as finalidades para as quais se desenvolve, os valores em que se baseia, os métodos de condução do ensino e práticas de avaliação, o papel esperado e desempenhado pelos professores, bem como sua formação.

Na trajetória histórica da educação brasileira houve o predomínio do exercício de professores leigos, habilitados por formações aligeiradas e técnicas. Marques (2006) ajuda a ilustrar essa constatação quando fala que a Pedagogia jesuítica repousava sobre a homogeneidade do corpo de educadores, sendo sua formação prioritária a de sacerdotes, destinados depois à missão de ensinar; Até 1930 a formação de professores não contou com instituições específicas e; A tendência manifesta desde meados da década de 1960 nos documentos legais era a de reduzir os espaços da formação pedagógica nos cursos de licenciatura. O autor explica que, não obstante as iniciativas pontuais, somente na época atual se torna questão pública relevante a preparação profissional dos educadores.

Dentre as exigências e expectativas quanto ao trabalho do professor, a formação deve contribuir para formar um profissional atento às condições sociais, políticas e econômicas da sociedade e às singularidades da profissão. Um profissional autônomo, intelectual, reflexivo e crítico, que considere o ensino como processo em que atua como mediador, para desenvolvê-lo a partir de diferentes possibilidades, rompendo com a perspectiva de paradigmas que considerem um único perfil de aluno, de forma de desenvolvimento do trabalho pedagógico, de avaliação, enfim, de concepção unívoca.

Essas reflexões ajudam a reafirmar a importância da discussão a despeito da formação dos profissionais do ensino no bojo da necessidade de uma educação de qualidade. Apresentamos aqui uma discussão referente à uma pesquisa em desenvolvimento que tem como objeto de estudo o estágio supervisionado na formação inicial de professores como espaço de aprendizagens docentes, objetivando discutir a sua importância e suas especificidades enquanto componente curricular teórico-

prático. Voltamo-nos mais detidamente ao estágio supervisionado com relação ao curso de Pedagogia, observando os contornos específicos na área. São levadas em consideração concepções expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

O estágio supervisionado na formação de professores tem sido objeto de discussões dada a centralidade mais ampla de que tem se revestido a formação de professores nas últimas décadas. Freitas (1996) diz que a grande quantidade de publicações, estudos e pesquisas sobre a prática de ensino e os estágios é um indicativo das inquietações que o cotidiano com a disciplina provoca em virtude de sua importância para a formação de um educador crítico, comprometido com a realidade da escola pública e com as condições de sua transformação.

Seja do ponto de vista dos professores das disciplinas de estágio supervisionado, do ponto de vista dos professores em formação inicial, ou ainda do ponto de vista dos professores das escolas de educação básica que supervisionam as atividades dos estagiários no período de permanência na escola, o estágio supervisionado se configura como espaço de possibilidades e potencialidades.

Atualmente, a prática é contemplada desde a primeira metade do curso em outras disciplinas. No entanto, o foco nos estágios supervisionados se justifica considerando que até 1983 os estágios se constituíam no único momento do curso em que os alunos tomavam contato com os conhecimentos das diferentes didáticas específicas, como esclarece Freitas (1996), apontando a singularidade histórica desse componente curricular que engloba a observação, regência e socialização das vivências escolares.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES

A formação inicial é o primeiro espaço formal de preparo para o exercício da profissão docente, muito embora o convívio com a escola inicie-se anteriormente, na experiência como aluno da educação básica durante vários anos, assim como nos esclarece Garcia (2010) quando diz que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia. Ou seja, nessa experiência já é possível se construir uma imagem acerca da profissão e concepções de modelos de práticas profissionais, as quais são trazidas para a formação profissional docente.

Afora esse aspecto, é mesmo nos cursos de graduação que se alicerça a base da formação profissional, em que são construídos conhecimentos profissionais. Assim como as outras profissões, a docência tem suas singularidades, sobre as quais os professores em formação devem tomar conhecimento, analisar e refletir, bem como

vivenciarem o trabalho da profissão para o qual estão se formando, sendo esses fatores cruciais para a construção da identidade profissional.

Durante toda a sua trajetória profissional estarão em processo de construção e reconstrução de conhecimentos, uma vez que o ser professor se constrói no efetivo exercício da profissão, na vivência das diversas situações – por vezes singulares e incertas – que o trabalho na sala de aula comporta, bem como as destrezas que vão se aprimorando a partir da experiência cotidiana, daí porque o desenvolvimento profissional ocorre como um processo, extrapolando em muito a formação inicial. Entretanto, é na formação inicial que os professores estarão em contato mais prolongado e intenso com a apropriação de conhecimentos fundamentais da área, ao tempo em que poderão ter contato e vivenciar o trabalho docente nos contextos profissionais.

O estágio supervisionado como componente formativo insere o futuro professor na realidade concreta da escola, da sala de aula e do exercício da profissão, favorecendo a reflexão na e sobre a prática de modo a explicitar as peculiaridades do trabalho docente (BRITO, 2011). Para os professores em formação inicial, o estágio significa o encontro com a realidade da escola, com os alunos, com os professores, com as práticas pedagógicas, com o processo ensino-aprendizagem, enfim, de forma que os conhecimentos podem ser ressignificados.

A consciência e análise crítica das condições concretas da realidade escolar permitem a desconstrução do ideal de normatividade da atividade docente, de uma teoria que possa ser aplicada à prática. É específico da sala de aula e do trabalho do professor, a incerteza, os imprevistos e a singularidade das situações cotidianas, denominadas por Enricone (2004) como as *características da vida da aula*. A autora diz que a singularidade de tais episódios resulta do cruzamento de causas diversas, podendo implicar em respostas também singulares por parte dos docentes, construídas e reconstruídas permanentemente, cruzando conhecimento teórico e prático.

No campo da pedagogia a questão da relação entre teoria e prática assume contornos específicos considerando a sua trajetória histórica quanto ao perfil de profissional a formar, aos delineamentos epistemológicos e a natureza dos seus estudos, aspectos que foram influenciando os marcos legais.

Do ponto de vista histórico, Freitas (1996) esclarece que o curso de Pedagogia enfrentou sempre uma luta histórica, desde o primeiro decreto-lei que regulamentou seu funcionamento e estrutura, em 1939, em que estão presentes as dicotomias no campo da formação do educador: professor versus especialista, bacharelado versus licenciatura, técnico em educação versus professor. Para a autora, essa confusão, no entanto, não é gratuita nem fruto de meras divergências teóricas, mas tem se revelado concretamente, em cada momento histórico, como manifestação da compreensão dos diferentes setores, o pensamento oficial e os educadores.

Freitas (1996) diz ainda que o curso de Pedagogia, na sua forma e conteúdo, estruturado de modo a privilegiar a formação de especialistas, preparava seus profissionais para o exercício das funções pedagógicas na escola de Educação Básica e não para o trabalho pedagógico e para a docência. O egresso do curso de Pedagogia é, prioritariamente, o profissional do ensino para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, e a Educação de Jovens e Adultos nesses níveis, portanto, sua formação tem a docência como base da formação.

O curso de Pedagogia forma para o trabalho nas instituições educacionais, tanto como especialistas, quanto dá a licença para o exercício da docência. A ambiguidade quanto ao perfil de profissionais que o curso deveria formar gerou historicamente indefinições e distorções no currículo e na prática profissional, em que se denuncia um distanciamento entre o discurso oficial e a investigação educacional, e os educadores e seu trabalho cotidiano nas escolas. Nesse contexto, expressam-se diferentes expectativas e compreensões.

Para além dos aspectos históricos, considera-se também os de natureza epistemológica. Registra-se a tendência de separar a investigação da prática, a formação dos contextos profissionais, especialmente quanto à Pedagogia em seu processo de cientificização, como é esclarecido por Franco (2008):

> A pedagogia, para se fazer ciência, precisou adequar-se à lógica que presidia a ciência da época e isso implicou sistematizar sua ação prática, com base nas teorizações dos experimentos possíveis ao momento histórico, realizados e presididos por outros profissionais [...] isso acarretou um caminhar da pedagogia na direção da não-consideração do saber-fazer da prática educativa, território do exercício artesanal dos artistas da prática, quais sejam, os educadores, pedagogos e professores (FRANCO, 2008, p. 31).

Para legitimar-se como ciência, a Pedagogia precisou se adequar aos cânones da ciência da época. No entanto, os pedagogos não estavam preparados nem foram formados para a investigação, nos moldes em que vinha se desenvolvendo, tendo sido necessário buscar auxílio de profissionais de outras áreas. Esse fenômeno acarretou certo distanciamento entre o produto da investigação, da pesquisa, das teorizações, e o campo do trabalho pedagógico, da prática do professor, de forma que “o fazer pedagógico vai perdendo seu sentido de criação [...] mudando o perfil dos professores que, de criadores da prática, passam a ser aplicadores de descobertas de outrem” (FRANCO, 2008, p. 29). Esse processo gerou dicotomias no campo pedagógico, a separação entre os que pensam e os que aplicam, entre teoria e prática e uma concepção de professores como técnicos executores.

História e epistemologia mostram que essa relação nem sempre teve consensos. Ao contrário, sempre foi permeada por divergências, diferentes movimentos teóricos, e também práticos, que resultaram em alguns momentos no questionamento da importância do curso de Pedagogia e no perfil de profissional a formar: O especialista? O pedagogo? O professor? O técnico?

Carvalho (1996), fazendo uma discussão sobre as ciências humanas e as ciências da educação, cita Quintana Cabanas, que fala da Pedagogia como uma das ciências da educação, como ciência prática e normativa, que se preocupa com a ação de educar, com o ato educativo. Preocupando-se com a ação educativa, o conhecimento desenvolvido pelas outras ciências da educação apresenta-se como uma base importante, pois essas ciências têm como aspecto comum o foco na educação, oferecendo importantes contribuições para o desenvolvimento do trabalho do pedagogo, indicando o caráter teórico-prático do seu trabalho.

O estágio supervisionado na formação docente traz em seu bojo a problemática do caráter teórico-prático da formação e profissão dos profissionais do ensino, levando em conta que "costuma-se denomina-lo a 'parte mais prática do curso', em contraposição às demais disciplinas consideradas com a 'parte mais teórica'" (PIMENTA, 2010, p. 21) e que, até 1983 os estágios constituíam-se no único momento do curso em que os alunos tinham um contato mais sistematizado com a realidade das instituições profissionais (Freitas, 1996). As diferentes concepções de estágio supervisionado na formação de professores que vigoraram ao longo da história mostram como elas se operacionalizaram e as decorrências das posturas teórico-práticas.

Pimenta e Lima (2006) apresentam as concepções de estágio como imitação de modelos e a prática como instrumentalização técnica. Na primeira acepção, o modo de aprender a profissão se dá a partir da imitação de modelos existentes na prática e que são consagrados como bons. Assim, o estágio se reduz a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente; Na segunda perspectiva, o profissional fica reduzido ao prático, o qual não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica dele derivadas. O estágio fica compreendido como a hora da prática, ao como fazer, às técnicas a serem empregadas.

Pode-se dizer que os estágios supervisionados nessas perspectivas ainda vigoram nos cursos de formação docente, caracterizando muitas vezes uma atividade burocratizada, em que secundarizam-se aspectos essenciais de aproveitamento dos estágios como espaço formativo. Nas concepções apresentadas pelas autoras, teoria e prática caminham distantes ou dissociadas e a formação decorre numa visão reducionista e simplista do trabalho docente, e o professor como um técnico e não um intelectual.

Se considerarmos que as práticas pedagógicas são ações organizadas intencionalmente, e que o professor necessita de um conjunto de conhecimentos e

competências para planejar e realizar o seu trabalho, veremos que as concepções de estágio supervisionado como imitação de modelos e como instrumentalização técnica são incoerentes com a essência do trabalho docente e geram relevantes distorções nos currículos, na formação e na prática profissional.

Para Franco (2012), uma prática pedagógica é formada por um conjunto complexo e multifatorial e que o professor atua com base em decisões já tomadas ou não, em convicções estruturadas ou não, sendo necessário que sejam explicitadas sua intencionalidade e que dialoguem com os coletivos sobre os quais atua, pois, impostas e sem tais explicitações tendem a ser superficialmente absorvidas e carecer de adesão do grupo que as protagoniza.

A explicitação da intencionalidade das práticas pedagógicas deve ser um exercício teórico-prático contínuo, necessário para uma ação política, consciente dos princípios em que se baseia, dos objetivos para os quais se desenvolve e da relevância de tais práticas contextualizadas no tempo e no espaço histórico, permitindo romper com concepções simplistas do trabalho docente. Tal movimento não se faz nem somente com a teoria e nem somente voltado para a prática, senão em uma relação dialética entre ambas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia como um documento importante, considera a relação teoria e prática na formação do Pedagogo para definir princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior no país.

O documento traz a compreensão de docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Sendo a docência uma ação metódica e intencional, necessita ela ser fundamentada em teorias, princípios e fundamentos originados das diferentes ciências da educação – dentre elas a própria pedagogia – para planejar, organizar, sistematizar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Na formação inicial, essas duas dimensões necessitam caminhar lado a lado, de forma que os professores em formação consigam compreender as nuances do trabalho docente e serem sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem, tendo como momento oportuno o período dos estágios supervisionados.

O estágio supervisionado na formação inicial é oportunidade para que sejam observadas e analisadas crítica e teoricamente as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas no período de estágios, no intuito de explicitar seus fundamentos e

intencionalidades como um exercício do caráter teórico-prático do trabalho docente e forma de uma compreensão mais ampla dos aspectos inerentes às especificidades da profissão para o qual está se formando.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A discussão aqui apresentada faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento, em que os seus delineamentos tornaram necessária uma compreensão mais ampliada do estágio supervisionado enquanto componente formativo teórico-prático, especificamente quanto à Pedagogia – aspectos discutidos no texto. São interlocutores da pesquisa dez professores em formação inicial do curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior que estão realizando atividades de estágio supervisionado. O estudo é de natureza qualitativa, com abordagem narrativa, em que são conferidos valor e centralidade à fala dos interlocutores da pesquisa.

Disso posto, optou-se pela entrevista narrativa (BAUER, JOVCHELOVICTH, 2002) como instrumento de coleta de dados, em que motiva-se um entrevistado a contar sobre algum acontecimento da sua vida a partir de uma questão geradora. Solicitou-se aos interlocutores a falarem sobre o estágio supervisionado em seu processo de formação inicial. Consideramos o que aponta Josso *apud* Souza (2007), que estamos vivenciando, nos últimos vinte anos do século XX, o desenvolvimento de uma sensibilidade à história dos aprendentes. Nesse sentido, investigar, ou avaliar, ou discutir sobre um objeto de estudo implica considerar o ponto de vista dos sujeitos dos contextos investigados.

O método para análise dos dados coletados é a análise de conteúdo, tomando por base autores como Moraes (1999) e Galvão (2005), e Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) para realizar as etapas metodológicas no tratamento e sistematização das informações.

CONCLUSÕES

Tendo procedido à sistematização e análise dos dados, foi possível compreender o objeto de estudo – o estágio supervisionado na formação inicial de professores – do ponto de vista dos aprendizes da profissão docente. Considerando o intuito da análise de conteúdo, que é o de pôr em evidência as regularidades que constituem o fundo comum das respostas dos sujeitos (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999), dentre os aspectos abordados pelos interlocutores da pesquisa, destacamos a importância do estágio supervisionado na formação inicial e algumas críticas/ sugestões apontadas.

A importância e singularidade do estágio supervisionado enquanto componente da formação de professores já vem sendo discutidas em diversas pesquisas, em

que vem sendo apontados como vicissitudes a de possibilitar a relação teoria e prática, a aproximação aos contextos profissionais e o seu conhecimento em lócus, o desenvolvimento de projetos e a postura investigativa partindo dos problemas e necessidades da prática, entre outros.

> O que tá contribuindo pra mim no estágio supervisionado é que a partir desse estágio a gente vai adquirindo novos conhecimentos, vai vendo a realidade de dentro da sala de aula, pra gente poder ter uma noção né. Quando terminar o curso não ficar muito perdida [...] e o que eu acho do estágio supervisionado no processo de formação do acadêmico é que o acadêmico ele vai construir a sua prática, vai poder ter uma... vai poder aprender ali de acordo com a realidade, não vai ser uma coisa de brincadeira. Você vai lá, vai contribuir (Interlocutora Chapeuzinho vermelho).
>
> Eu acho que ele é fundamental na vida do aluno pra ele é... realmente dizer que... ver se ele... se é o que ele quer, se é o que ele quer na vida dele, eu acho que... não teria sentido fazer um curso universitário se não tivesse o estágio né, porque é no estágio que você observa se realmente aquele curso lhe realiza como pessoa, se é o que você vai querer pra sua vida né. Então o estágio é de fundamental importância (Interlocutora Gru).

As interlocutoras Chapeuzinho vermelho e Gru falam sobre a importância do estágio supervisionado em seu processo de formação: a primeira confirma a ideia de que nas vivencias como estagiários nas escolas, podem os professores em formação inicial ir ressignificando saberes, num processo de construção e reconstrução de conhecimentos quando inseridos na realidade do ensino, envolvidos numa aprendizagem em lócus. No início de sua fala fica clara a compreensão de estágio como espaço de iniciação profissional, dando base para o posterior exercício efetivo da profissão.

A fala de Chapeuzinho vermelho permite recorrermos a Zabalza (2014) que ressalta o papel relevante do estágio, uma vez que o que se faz nas práticas, o tipo de experiência que se vive, as relações que se mantêm, as aprendizagens obtidas, entre outros fatores, são muito diversas daquelas que se levam a cabo nas classes universitárias. Os conhecimentos já construídos dão uma base importante para se relacionar de forma complementar com os novos conhecimentos no período de estágios, permitindo uma aprendizagem vivencial.

A interlocutora Gru aponta o estágio supervisionado como oportunidade para identificar-se ou não com o trabalho profissional para o qual está se formando, neste caso, para a docência. Zabalza (2014) ressalta como uma das contribuições importantes do estágio a de permitir aos estudantes fazerem uma checagem pessoal sobre seus pontos fortes e fracos em relação às atividades profissionais as quais pretendem se incorporar. É o encontro com a profissão influenciando a afirmação da escolha profissional e a decisão de nela permanecer ou não.

E paralelamente à sua importância na formação do ponto de vista dos sujeitos partícipes do processo de aprendizagem docente, as críticas e sugestões também são uma avaliação importante.

> Eu acredito que o currículo deveria ser alterado, por exemplo, o estágio deveria ser bem antes, não no oitavo período, nem no sétimo [...] Então pra mim o estágio eu tenho que começar no início do ano, terminar no final do ano, se possível, você vai ter que acompanhar outra turma [...] Eu não acho que um currículo, seis meses num período, seis meses no outro e o ultimo em gestão seja algo realmente efetivo pra educação (Interlocutora Tinker Bell).
>
> Eu gostaria que fosse mais tempo, porque tem como você aprender toda a rotina da escola, aprender como... como... é ... dar uma aula, aprender como fazer um projeto, como aplicar aquele projeto (Interlocutora Lindinha).

Partindo da compreensão já explicitada no texto, de docência como ação metódica e intencional, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e o caráter de intencionalidade das práticas pedagógicas, torna-se incoerente o distanciamento ainda existente entre a teoria e a prática na formação, efetivado no currículo e na prática. As críticas e sugestões apontadas pelas professoras em formação inicial revelam o entendimento de estágio supervisionado, como um dos espaços da formação teórico-prática para a docência, com recorte do processo de aprendizagem docente, impossibilitando uma visão de totalidade da realidade das instituições profissionais.

Freitas (1996) fala que a estrutura dos cursos de pedagogia e das licenciaturas, de forma geral, separa os momentos da teoria e os momentos da prática. Embora outras disciplinas práticas tenham sido inseridas no currículo, os professores em formação inicial criam relevantes expectativas com relação aos estágios, que acontecem na segunda metade do curso. Os futuros professores indicam a necessidade da extensão do período a que é destinado, considerando que o ensino-aprendizagem se realiza de forma sequencial e processual, e a complexidade das práticas e da ação docente. Realizado desde o início do curso, é possível relacionar, de forma complementar, as aprendizagens efetivadas na universidade e as decorrentes das vivências no estágio supervisionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado na formação inicial é um dos espaços em que acontece uma aprendizagem que se prolonga durante toda a trajetória profissional. Pensar dessa forma não minimiza sua contribuição para essa aprendizagem, mas reafirma sua importância na formação profissional docente como um desses espaços.

O caráter teórico-prático do trabalho do professor, como profissional que necessita de um conjunto de saberes e conhecimentos para o seu exercício, indica a especificidade e o lugar que o estágio supervisionado ocupa na formação docente, por possibilitar a construção de conhecimentos profissionais a partir da aproximação aos futuros contextos profissionais.

Os interlocutores da pesquisa revelam a importância e a singularidade que o estágio supervisionado assume na formação, mesmo tendo sido incluídas no currículo outras disciplinas voltadas para as práticas. No entanto, ainda é apontado como fragilidade o pouco tempo a que é reservado ao período de estágio, dificultando a visão mais real do processo de ensino nas instituições formais e da complexidade da ação docente e intencionalidade das práticas pedagógicas, bem como a relação teoria e prática, mas deixando subjacente a ideia de uma prática posterior à teoria.

Elevamos a importância das falas dos sujeitos que estão envolvidos com o mesmo (sumariamente os professores das disciplinas de estágio, professores das escolas, professores em formação inicial, dentre os quais destacamos os últimos), como as vozes que, por excelência, podem dar indicativos das vicissitudes, contribuições, fragilidades e problemas quanto às concepções e desenvolvimento dos estágios supervisionados. Os estudos e as discussões têm se encaminhado no sentido de considerar as suas possibilidades e potencialidades na formação docente.

REFERÊNCIAS

BAUER, W. Martin; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista narrativa. In: BAUER, W. Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-112.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, nº 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, de 15 de maio de 2006, seção 1, p. 11.

BRITO, Antonia Edna. (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 56/2, 2011.

CARVALHO, Adalberto Dias. Das ciências humanas à(s) ciência(s) da educação. In: _____. **Epistemologia das ciências da educação**. Porto: Edições Afrontamento, 1996. p. 79-107.

ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Caminhos históricos da pedagogia. In: _____. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 149-172.

FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, vol. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: 5. ed. Unijuí, 2006.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida**: teoria e prática. 2 ed. Portugal: Celta editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** – vol. 3, números 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: II Encontro Norte-Nordeste de História da Educação e I Encontro Maranhense de História da Educação, agosto de 2007. Maranhão. ***Anais Memória e formação de professores***. p. 59-72.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: 1 ed. Cortez, 2014.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA UFPI

Ágata Laisa Laremberg Alves Cavalcanti (UFPI)
agatalaysa@hotmail.com
Antonia Dalva França-Carvalho (UFPI)
adalvac@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um dos temas que abrange grandes discussões no cenário educativo, principalmente quando entendemos que essa formação acontece na própria sociedade. Por isso, "o exercício de formar professores pode levar a desvelar e refletir sobre as possibilidades e limitações de cada perspectiva ou tendência, nos mais diferentes aspectos dessa formação" (DE OLIVEIRA, 2011, p.47).

Ou seja, a educação possui um importante papel na formação humana e, principalmente, na constituição de homem crítico e autônomo. Ao concordamos com as concepções de Paulo Freire que defende que a educação deve constituir sempre uma possibilidade de humanização, papel que o professor esta sempre desempenhando.

Segundo Nóvoa (1992), a formação deve propiciar uma perspectiva crítico-reflexiva, na busca por pela autonomia, tanto no pensar quanto no agir. Por isso, requer um grande investimento pessoal e criativo, na construção da sua identidade profissional. Dessa forma, é preciso considerar que somos sujeitos capazes de criar e recriar nossa práxis, através das relações que mantemos com o mundo físico e social. É nesse movimento interativo e dinâmico, que ocorre as trocas de experiências, a partilha de saberes numa formação mútua.

Nesse sentido, uma unidade de referência que deve perpassar a formação docente é a intrínseca relação teoria e prática muitas vezes constitui o cerne das discussões nesse campo. Por isso, há uma constante busca na superação de uma formação voltada para a transmissão de conteúdos e executores de teorias concebidas externamente a sua própria prática (DE OLIVEIRA, 2011). Assim, é durante o estágio que o aluno começa a criar sua própria prática, possibilitando aliar o conhecimento teórico com a prática em sala de aula.

Este desafio é uma constante na vida dos educadores, na concretização do processo educativo. O estágio surge como um importante momento da formação, que aproxima o universo da escola com o contexto da sala de aula na universidade (CARVALHO, 2012). No estágio há uma articulação entre os estudos teóricos realizados na academia e a realidade vivenciada na prática.

Deste modo, as discussões sobre essa temática despertam o interesse pela questão do Estágio Supervisionado na modalidade Educação a Distância (EaD), por ser ainda um assunto pouco retratado na conjuntura educacional. Conforme apresenta

Giusta e Franco (2003, p.26), na EaD os "[...] professores e alunos se envolvem em situações de ensino/aprendizagem, em espaços e tempos que não compartilham fisicamente, utilizando-se da mediação propiciada por diferentes tecnologias, principalmente pelas tecnologias digitais".

Por isso, a Lei n° 9394/96, que trata das Diretrizes de Bases da Educação, no caput do Art. 80 normatiza a oferta da EaD, atribuindo ao Poder Público a responsabilidade de incentivar seu desenvolvimento. O Decreto nº 5.622/2005 regulamenta o referido artigo, e dispõe sobre essa modalidade de ensino, onde a "mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação" (BRASIL, 2005, p.01).

Assim, o Estágio Supervisionado esta presente no currículo das licenciaturas e em suas diversas modalidades de ensino. Dessa forma, reconhecendo a importância do estágio supervisionado na formação docente, e da modalidade EaD, nos questionamos: Qual a importância do Estágio Supervisionado na formação de professores para os alunos dos cursos de licenciatura a distância, da Universidade Federal do Piauí (UFPI)? Quais as concepções dos alunos sobre o estágio desenvolvido nos cursos de formação de professores?

Levados por estes questionamentos, a presente pesquisa ainda em andamento tem como objetivo geral compreender a importância do Estágio Supervisionado na formação de professores a distância na UFPI, nos cursos de Ciências Biológicas, Filosofia e Pedagogia. Para alcançarmos tal objetivo contamos ainda com os seguintes objetivos específicos: caracterizar o estágio supervisionado desenvolvido nos cursos de formação de professores na UFPI; identificar as concepções de estágio dos alunos em formação no âmbito da EaD da UFPI; descrever as atividades desenvolvidas pelos alunos durante a disciplina de Estágio Supervisionado.

O trabalho, portanto, é de extrema relevância para a formação docente, pois aborda questionamentos que envolvem o estágio supervisionado no campo da EaD, modalidade de ensino que possui suas peculiaridades e que difere da modalidade presencial em conceitos, forma de execução e organização.

Por isso, a metodologia proposta é definida através da pesquisa qualitativa, com abordagem etnometodológica, proposta por Coulon (1995). Sobre as técnicas utilizadas, optamos pela entrevista e o uso de questionários. Os cursos escolhidos para esta pesquisa foram: Ciências Biológicas, Filosofia e Pedagogia, ambos vinculados ao Centro de Educação a Distância (CEAD), da UFPI. Assim, para participar da pesquisa escolhemos um aluno de cada curso, totalizando 3 (três) alunos participantes.

Através da discussão e reflexões propostas, o presente estudo surge como contribuição para uma compreensão maior acerca do Estágio Supervisionado na Formação Docente no âmbito da EaD/UFPI.

O ESTÁGIO SUPERVIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE

As discussões acerca do estágio supervisionado são frequentes quando abordamos sobre a formação docente. Por isso, ao tratarmos de uma descrição conferida ao termo professor, Pimenta e Lima (2004, p.88) afirmam que:

> O professor é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional.

Diante desse conceito podemos dizer que o papel do professor vai mais além do que ensinar; uma vez que ele trabalha com seres humanos, deve desenvolver uma prática reflexiva no contexto de ensinar para alunos que possuem diferentes estilos de aprendizagens, aprimorar metodologias, utilizar tecnologias no processo de ensino, dentre outros. Nesse sentido, Marcelo García (1999) corrobora na discussão sobre a formação de professores, afirmando que nesse processo devem ser trabalhadas teorias sobre concepção de professores, de escola, de alunos e de aprendizagem.

Assim sendo, a construção do aprender a ser professor inicia-se desde o primeiro contato com a escola, utilizando as aprendizagens construídas no curso de formação inicial, as interações com a escola e professores e suas reflexões sobre sua prática pedagógica como professor. Segundo Feldkercher (2011, p. 27), “essa aprendizagem do modo de ser professor evolui com o tempo, com as mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, educacionais”. Nenhum curso por si só tornará possível que o formando aprenda a ser professor ou que o mesmo construa uma identidade profissional fixa. Ou seja, esse processo de construção da identidade profissional inicia na formação inicial e perpassa pela carreira docente, se desenvolvendo ao longo da sua vida profissional, através das práticas vivenciadas no dia a dia e sua experiência de vida.

Por isso, Pimenta (1995) defende a ideia de que o exercício da atividade docente requer um preparo que não se esgota nos cursos de formação inicial, apesar da sua imensa contribuição. Logo, entendemos o processo de aprender a ser professor vai se construindo continuamente, inclusive, ao longo da sua carreira profissional.

A Lei nº 9.394/1996 (LDB) define no seu Art. 82, que os sistemas de ensino deverão estabelecer “normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”. Em parágrafo único esta Lei destaca ainda que os estágios curriculares “não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica”.

O estágio conforme define na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, no seu Art. 1º, consiste no ato educativo escolar supervisionado, com vistas à preparação para o trabalho produtivo de educandos cursando o ensino regular nas Instituições de Educação Superior (IES), de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008)

Conforme consta no Art. 1º, parágrafo 2º, da referida Lei, o estágio é um momento importante para a vida do estudante de licenciatura, pois promove o aprendizado de competências da atividade profissional, além da contextualização curricular, com o objetivo de desenvolver o educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

Assim, articulando a legislação com as concepções de Piconez (1991, p. 25) entendemos que o estágio além de ser um componente teórico-prático, possui uma dimensão "ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira". Ou seja, durante o estágio o aluno vivencia situações que legitimam suas teorias concebidas no contexto da sala de aula, numa dimensão que ultrapassa as barreiras da sala de aula.

Por isso, Ibiapina e França-Carvalho (2013) afirmam ainda que é importante valorizar as crenças e concepções do professor que estão implícitas na sua prática, uma vez que elas redirecionam suas ações no espaço escolar. Assim, o estágio constitui um dos momentos de integração entre a academia, escola e comunidade, proporcionando a inserção desse aluno estagiário no campo de atuação profissional, ao tempo que o torna sujeito ativo do processo educacional e social.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Diversas discussões têm permeado o contexto da Educação a Distância a fim de conceber um consenso conceitual sobre essa modalidade de ensino. Diversas são as definições encontradas na literatura, aqui apresentaremos alguns.

O conceito de Educação a Distância no Brasil, aqui referida como EaD, é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

> Art. 1º. Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Na modalidade a distância, professores e alunos são separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Esta modalidade de educação é efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais (MORAN, 2007). Ou seja, essa modalidade não requer contato físico entre professora/aluno, mas não significa que eles não interajam entre si, através das tecnologias digitais que superam esse contato.

Deste modo, entendemos que a EaD foi planejada para superar problemas de tempo e espaço no contexto educacional, mas sem minimizar a importância da elaboração de instrumentos e métodos apropriados de ensino. Por isso, Aboud (2008, p. 15) afirma que a "Educação à Distância não se refere apenas ao distanciamento físico entre aluno e professor, mas a infraestrutura e processos interativos que os coloquem pedagogicamente próximos". Por isso, a mediação didático-pedagógica ganha um novo enfoque, proporcionado a aprendizagem efetiva, através da interação entre professor e aluno no ambiente virtual.

Assim, a EaD é mais abrangente que o ensino a distância, pois a "educação se caracteriza por uma processo mais abrangente que é o ensino-aprendizagem, que "leva o indivíduo a saber pensar, criar, inovar, participar ativamente de seu próprio crescimento" (PAULA, 2010, p. 88). Para a autora, o ensino a distância configura-se pela transmissão do conhecimento, através de estratégias metodológicas para alcançar este objetivo.

Ou seja, a educação se constitui em um processo de formação e desenvolvimento da personalidade humana, tendo como finalidade a formação do homem integral e de caráter, abrangendo toda a extensão de sua vida (ROMANZINI, 2011). Por isso, o termo EaD se torna mais abrange do que o ensino a distância, uma vez que este último engloba todas as metodologias necessárias para a aprendizagem do aluno, com o uso das tecnologias, que contribuem para o sucesso desta modalidade de ensino.

Quartiero e Cerny (2007) discutem que uma das vantagens da EaD em relação a educação presencial, é que ela busca responder as necessidades de uma educação continuada de diversos profissionais que não possuem tempo ou possuem certa dificuldade de assistir aulas presencialmente. De fato, a EaD proporciona uma acessibilidade maior àqueles por algum motivo não continuaram seus estudo no tempo certo, ou desejam dar continuidade a eles.

Vale ressaltar também que a EaD requer, normalmente, menos investimento financeiro por parte dos alunos, ou como afirma Moran (2007, p. 133) "o custo, sem dúvida, é um enorme atrativo" da educação a distância. Além disso, a modalidade a distância é justificada por aspectos geográficos (atinge populações marginalizadas, fora dos centros educacionais), pelo grande impacto, pela comodidade de acesso (em casa, no trabalho, em cybers, nos polos educacionais), por poder respeitar os

tempos de aprendizagens dos alunos, por ofertar diferentes metodologias para atingir os objetivos de aprendizagem e, também, por ser uma forma de inclusão tecnológica.

APORTES METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia consiste em uma das principais fases da pesquisa, pois ela determina todo o percurso a ser realizado pelo pesquisador na obtenção dos seus resultados. Deste modo, segundo Minayo (2006, p. 14), a metodologia é o "caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade". Segundo a autora, a metodologia inclui a abordagem da pesquisa, ou seja, o método utilizado; aos instrumentos de técnicas de coleta de dados e ainda engloba a criatividade do pesquisador, através das suas experiências, sensibilidade e capacidade de pessoal para realização da pesquisa.

Assim, apresentamos a seguir os aportes metodológicos da pesquisa, descrevendo o tipo de pesquisa, o lócus e participantes da pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta de dados e a metodologia de análise desses.

TIPO E ABORDAGEM DA PESQUISA

Para tornar possível a execução deste estudo, optamos pela abordagem metodológica do tipo qualitativa. Segundo Oliveira (2012, p. 59), a pesquisa qualitativa é aquela que busca "[...] explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamentos". Ou seja, é um tipo de abordagem que leva em consideração o ser social e seus atos, através da interpretação de suas ações a partir de uma realidade vivida e partilhada. Desta maneira, a pesquisa qualitativa se preocupa com as singulares que permeiam as relações constitutivas da realidade.

Acreditando na perspectiva de interação entre pesquisador e objeto de estudo, somente é possível uma investigação qualitativa, quando a fonte direta dos dados é o ambiente natural. Ou seja, os dados devem ser coletados *in loco* e, o pesquisador é o instrumento principal, que se insere no campo, a fim de elucidar as questões que norteiam a sua investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Portanto, norteados pelos princípios da pesquisa qualitativa, faz-se necessário uma abordagem etnometodológica para definir a pesquisa. A Etnometodologia é uma importante corrente sociológica, que teve seus primeiros achados na obra de Harold Garfinkel, se definindo como a ciência dos etnométodos, dos procedimentos que constituem o raciocínio sociológico prático (COULON, 1995).

Assim a proposta da etnometodologia se dá na análise de parte de um ambiente institucional, onde pretendemos investigar a importância que os alunos em formação atribuem ao estágio desenvolvido nos sues respectivos cursos. Deste modo, a Etnometodologia constitui em uma pesquisa empírica no qual os indivíduos dão sentido e ao mesmo tempo realizam suas ações diárias, no desenvolvimento de suas atividades práticas (COULON, 1995). Por isso, a escolha pela abordagem, na compreensão dessa investigação.

LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como lócus o Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), da Universidade Federal do Piauí, localizado na Rua Olavo Bilac, s/n, Bairro Centro, na cidade de Teresina-PI, em que foram realizados os levantamentos dos dados sobre os cursos de formação de professores a distância existente nesta IES.

Após a apuração desses dados, escolhemos três cursos de licenciatura que compõem esta pesquisa: Ciências Biológicas, Filosofia e Pedagogia. O critério utilizado para seleção dos cursos advém das diversas áreas do conhecimento que envolve a formação docente.

Deste modo, para a realização desta pesquisa, investigamos o Estágio Supervisionado nesses três cursos de Licenciatura da EaD supracitados. Os participantes da pesquisa são três alunos de licenciatura da modalidade a distância, um de cada curso investigado (Ciências Biológicas, Geografia e Matemática), que estivessem concluindo os estágios ou que já finalizaram todos os estágios.

TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para a coleta de dados desta pesquisa recorremos a dois instrumentos: os questionários, para delinear o perfil dos participantes e a entrevista, para identificar as concepções dos alunos acerca da importância do estágio. Esses instrumentos são essenciais pois, proporcionam uma compreensão da realidade através do levantamento dos fenômenos como eles realmente acontecem, retratados nas falas dos pesquisados.

Inicialmente, ocorreu a aplicação dos questionários, que possuem como finalidade, o levantamento do perfil dos pesquisados, tais como formação acadêmica, experiência na docência e dados sócioprofissionais. Esse instrumento foi escolhido por ser um instrumento mais rápido e mais preciso na obtenção dos dados, além de permitir uma maior liberdade nas respostas, devido ao seu anonimato (MARCONI; LAKATOS, 2003). Assim, os questionários foram previamente encaminhados por email aos participantes e devolvidos também por email.

Na segunda etapa, utilizamos a entrevista, por ser considerada um excelente instrumento de investigação social, na busca pela informação necessária, captada verbalmente, através da conversação face a face (MICHEL, 2009). Assim, o entrevistador deve possuir certa postura durante a abordagem ao entrevistado, utilizando temas pertinentes com vistas ao objetivo da pesquisa.

A entrevista é do tipo semi-estruturada e conta com o auxílio de um roteiro com temas direcionados aos entrevistados. Nesse tipo de entrevista, o entrevistador deve deixar o entrevistado a vontade para responder as questões investigadas, sem interferir nas respostas, o que torna a entrevista mais harmoniosa e agradável (MOREIRA; CALEFFE, 2006).

O roteiro possui seis questionamentos, que abordam desde as concepções de estágio, as atividades realizadas ao longo das disciplinas de estágios, dificuldades encontradas na realização do estágio no curso a distância e importância do estágio para formação docente. A entrevista foi registrada com o auxílio de um gravador de áudio, comunicado previamente aos entrevistados antes da realização da entrevista, para fins de esclarecimento e consentimento das informações para pesquisa. Sua realização ocorreu em dia e horário estabelecidos pelos participantes, conforme suas disponibilidades.

ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, os dados foram coletados através de um questionário, a fim de delinear o perfil dos participantes da pesquisa. Segundo Richardson (1999, p. 189), os questionários têm como funções: “descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social”. Assim, os questionários foram enviados por email aos participantes, sendo solicitado um prazo de até 15 dias para retorno.

Tendo finalizado o recebimento dos questionários, deu-se início as entrevistas, que ocorreram em dias e horários agendados antecipadamente pelos participantes. No caso do Aluno A3, sua entrevista foi realizada por telefone e o roteiro de questões norteadoras encaminhadas por email. Por fim, a análise dos dados será feita através da análise das respostas dos questionários, bem como das respostas obtidas ao longo das entrevistas.

A interpretação dos dados foi realizada com base no método hermenêutico-interpretativo proposto por Minayo (2006), em que a interpretação se aproxima da realidade dos autores envolvidos. Pois, este método busca a compreensão e sentido de toda expressão humana, através da interpretação.

Os dados coletados, a organização e ainda a fase de análise e interpretação já evidenciam a resposta para alguns objetivos propostos no início da investigação, possibilitando reflexões sobre a importância do Estágio Supervisionado na formação

de professores, na modalidade à distância na UFPI, evidenciando concepções e experiências da práxis docente dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Filosofia e Pedagogia.

RESULTADOS PRELIMINARES

Os primeiros achados da pesquisa permitiram identificar como ocorre Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de licenciatura da UFPI, o perfil dos participantes da pesquisa, com relação a formação acadêmica, faixa etária, vínculo empregatício e as primeiras concepções dos alunos sobre o estágio e sua importância na formação docente.

PERFIL DOS ALUNOS ESTAGIÁRIOS

Como dito, a primeira parte de nossa pesquisa consistiu na aplicação de questionários, para delinear o perfil elementar dos participantes, formação acadêmica e os dados profissionais. Os três participantes são alunos dos cursos de licenciatura a distância, vinculados ao CEAD/UFPI, dos cursos de Ciências Biológicas, Filosofia e Pedagogia, cada, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura da EaD/UFPI, participantes da pesquisa.

PONTOS INVESTIGADOS	PROFESSORES DE ESTÁGIO		
	Aluno 1 (A1)	Aluno 2 (A2)	Aluno 3 (A3)
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	35 anos	32 anos	30 anos
Formação Acadêmica (Graduação)	Lic. em Filosofia	Lic. em Pedagogia	Lic. em Ciências Biológicas
Polo vinculado	União	Monsenhor Gil	Simões
Vínculo Empregatício	Sim	Não	Sim
Experiência na docência	Não	Sim. Estágio Não Obrigatório	Sim
Estágios cursados	I, II, III, IV	I, II, III	I, II, III

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Todos os alunos participantes da pesquisa estão vinculados aos seus respectivos cursos nos Polos de Apoio Presencial de suas cidades, sendo A1 do Polo de União, A2 do Polo de Monsenhor Gil-PI e A3 do Polo de Simões-PI. Apesar de estarem vinculados aos polos de apoio, alguns alunos não residem na mesma cidade destes, como o caso das alunas A1 e A2, que residem na cidade de Teresina-PI. O aluno A3 reside na cidade de origem do polo, Simões-PI.

Dos alunos pesquisados, apenas A1 conclui os quatro estágios do curso. Os demais, A2 e A3 estão cursando a disciplina de Estágio Supervisionado IV, finalizando no semestre 2016.1. Acerca da experiência na docência, apenas A1 relatou não possuir experiência durante a realização do estágio. No entanto, A2 e A3 tiveram a experiência do estágio não obrigatório, na área da docência de seus respectivos cursos, que contribui significativamente para a realização dos estágios obrigatórios.

DESVELANDO CONCEPÇÕES

Após delinear o perfil dos alunos estagiários, passamos para a etapa das entrevistas. Apresentamos aqui, duas das questões abordadas nas entrevistas, que se referem às concepções de estágio dos alunos e a importância que este atribui ao seu processo de formação docente.

Deste modo, questionados inicialmente sobre "O que é o Estágio Supervisionado desenvolvido nos cursos de formação de professores?". As respostas dos alunos apontam para uma articulação entre teoria e prática na realização dos estágios e do contato com a realidade do campo de atuação profissional.

> O estágio supervisionado é importante para o docente, porque não adianta a gente só ver a teoria e não ver a prática. Nele você se depara com a prática, com a realidade da escola. (A1)

> No estágio supervisionado é aonde a gente tem o contato direto com as crianças, do qual vamos está desenvolvendo atividades, aplicando os conhecimentos teóricos, usando também o lúdico durante as atividades com as crianças. (A2)

Por isso a importância da relação teoria e prática, no estágio, dessa articulação de saberes. Como afirma Vázquez (2007), nessa relação, uma depende da outra. A prática é fundamentada de teoria e determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. Para o autor a teoria é o próprio saber humano e a prática é considerada a atividade prática do homem.

Outro ponto identificado é que no estágio os alunos ficam frente às dificuldades, as incertezas, aos problemas oriundos do contexto escolar. Ao ficar diante de situações conflituosas, o professor deve desenvolver respostas, muitas vezes criativas para determinadas situações, o que implica na sua capacidade e habilidade de reflexão da realidade da prática. Essas respostas são determinadas por sua prática pedagógica. Veiga (1994, p.16) entende "a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social".

Nessa prática pedagógica estão contidos ainda saberes pedagógicos, necessários a essa prática, que o professor constitui com base na relação entre suas

experiências vividas e o conhecimento que ele possui. Nesse processo, identificamos a relação teoria e prática da ação docente e também a práxis do professor. Ela é considerada práxis, devido a sua ação transformadora da realidade, pelo sujeito consciente de sua ação. Por isso, a realização dos estágios possibilita aos futuros professores a construção e mobilização de saberes docentes, através da articulação entre a teoria e a prática vivenciada.

Com relação ao Aluno A3, seu relato revela que o professor deve ter autonomia em sala de aula, na toma de decisões, do desenvolvimento de sua prática.

> É a oportunidade primeira do contato do aluno da graduação com o ensino propriamente dito – o contato com a escola, com os alunos, a decisão em sala de aula, o ser professor. (A3)

É "no cotidiano da ação docente, que encontramos evidências do saber e do fazer pedagógicos do professor que pode manifestar como uma práxis em seus diversos níveis" (PIMENTA, 2002, p.49). Assim, o cotidiano exerce um grande papel na práxis do professor, principalmente ao considerarmos a sala de aula um espaço em que se desenvolve toda a ação docente.

Sem dúvida, a sala de aula constitui um dos principais espaços de decisões tomadas pelo professor. É neste espaço também que toda a ação docente acontece. Por isso, ela precisa ser percebida pelo professor, através de comportamentos que, muitas vezes, revelam as limitações de uma formação precária, de desvalorização da profissão docente e do próprio aluno, impostas pela política educacional.

Portanto, o estágio supervisionado na formação de professores deve proporcionar ao futuro professor, a articulação entre os saberes teóricos e práticos, a autonomia na tomada de decisões, o saber-fazer no processo de ser professor.

O segundo ponto abordado na entrevista foi com relação às concepções dos alunos sobre a importância do Estágio Supervisionado, ao perguntarmos "Qual a importância para sua formação, enquanto professor, do Estágio Supervisionado realizado na escola-campo?". Os relatos apontam os relataram que:

> A importância do estágio para a formação do professor é saber, pra você ver se isso é realmente o que você vai querer, porque isso na teoria é uma coisa, na prática é outra e quando você se depara na prática é que você realmente vai dizer é isso que eu quero. (A1)
>
> Eu acho, foi muito importante. Antes eu dizia que eu não queria ir para a sala de aula, foi depois do estágio que mudou tudo isso e acho que foi 100% para mim. (A2)
>
> O estágio na escola campo de estágio proporcionou crescimento prática como futuro professor. Assim como proporcionou o contato direto com a realidade até então visitada apenas em livros. (A3)

Os relatos dos alunos apontam para a importância do Estágio Supervisionado na construção do ser professor, na construção da sua identidade enquanto professor, pois o estágio proporciona essa descoberta pela profissão.

A significação social da profissão exerce um papel importante na construção da identidade profissional, pois revendo esses significados, ocorre a reafirmação das práticas e legitimação dos saberes validada a necessidade da realidade. Por isso, uns dos primeiros saberes mediadores desse processo são os saberes da experiência, provenientes das vivências que todo professor carrega consigo, na constituição do ser professor.

Almeida e Pimenta (2014, p.29), também contribuem para a discussão acerca do estágio, afirmando que ele consiste em "um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão, e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais".

Ou seja, esse campo tão vasto de formação caracteriza-se como mediação entre professores formadores, estudantes dos cursos de licenciatura e os professores supervisores das escolas, interagindo constantemente nesse processo de formação. Dessa forma, Marques (2000, p. 236) aponta que "o estágio supervisionado é parte do currículo da Universidade que serve como aproximação da realidade que cada novo profissional ira vivenciar, bem como, uma reflexão de sua atuação como agente transformador na sociedade". Nessa perspectiva, o estágio possibilita ao estudante vivenciar o aprendido na Universidade, na realidade escolar, possibilitado ao estagiário uma visão ampla de como funciona a prática docente.

> O estágio deve oferecer ao aluno de licenciatura condições para que perceba que o professor é um profissional, inserido em determinado espaço e tempo históricos, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual esta se desenvolve. (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p.36)

Logo, o estágio proporciona aos alunos uma complementação educacional e profissional que permitem conhecer sua futura profissão, sendo essencial no desenvolvimento de competências para o exercício profissional. Isso é proporcionado pela relação que o estagiário e a universidade possuem com a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da formação de professores é bastante abrangente, principalmente ao tratarmos do Estágio Supervisionado, que consiste em uma atividade obrigatória nos cursos de formação de professores, seja ela na modalidade presencial ou a

distância. No entanto, ao discutirmos essa formação no âmbito da modalidade a distância, percebemos que é recente as pesquisas desenvolvidas.

Por isso, acreditando que no estágio o aluno tem a oportunidade de vivenciar a realidade do seu campo escolar, seja ele escolar ou não escolar, na modalidade presencial ou a distância é que nos propomos ao longo desta pesquisa, compreender a importância dessa etapa da formação docente para os alunos. Pois no estágio, é o momento de preparação para o campo profissional, da formação da identidade docente, da construção da prática pedagógica.

No estágio inicia-se o processo de formação da identidade profissional do professor. Essa vivência permite também a construção da sua prática, atuando ativamente na elaboração, execução e avaliação do seu trabalho como docente (PIMENTA; LIMA, 2004).

Os achados iniciais da pesquisa, os alunos já sinalizam que o Estágio Supervisionado proporciona uma articulação entre teoria e prática na realização dos estágios e do contato com a realidade do campo de atuação profissional. Como afirma Tardif (2002, p. 19), "[...] em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo". O que corrobora com o princípio do saber-fazer, na prática se aprende fazendo, planejando, elaborando, conhecendo. Além disso, para os alunos, o estágio se afirma na construção do ser professor, da sua identidade profissional.

Assim, através dos resultados preliminares da pesquisa concluímos que o estágio, sob a forma supervisionada, consiste numa importante fase da vida acadêmica, pois é um dos momentos de integração entre a universidade, a escola e a comunidade. Neste momento em que o licenciando começa a perceber como tornar-se um sujeito ativo no processo educacional e social, proporcionando uma inserção no campo de atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ABOUD, A. F. Fundamentos da Educação a Distância: a teoria por trás do sucesso. In: SERRA, A. R. C.; SILVA, J. A. R. e. (Org.). **Por uma educação sem distância:** recortes da realidade brasileira. São Luís: EDUEMA, 2008. p.15-29.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Estágios Supervisionados na formação Docente**: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. 1994.

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. 2008ª. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto /D5622.htm>. Acesso em: 25 nov. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> . Acesso em: 30 nov. 2015.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DE OLIVEIRA, Raquel Gomes. **Estágio Curricular Supervisionado - horas de parceria escola-universidade.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011. 260p.

FELDKERCHER, Nadiane. **O Estágio na Formação de Professores Presencial e a Distância**: a experiência do Curso de Matemática da UFPel. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Dissertação de Mestrado. Pelotas, 2011.

IBIAPINA, D. F.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. O estágio supervisionado no curso de 2ª licenciatura em Letras/PARFOR/UFPI: um redimensionamento da prática pedagógica do professor de português. In: FRANÇA-CARVALHO, A. D.; SANTOS, M. G. dos.; CASTRO, M. M. M. R. N. de. (Org.). **Conversas Pedagógicas**: textos e contextos da docência. Teresina: EDUFPI, 2013. p.33-54.

LEITE, Y. U. F;; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.
MARCELO GARCÍA, Carlos**. Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Monteiro. Porto: Porto, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Coleção Educação; 13. Ijuí: UNIJUI, 2000.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** Novos desafios e domo chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professora pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&&A, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petropólis: Vozes, 2012.

PAULA, Luciane Miranda de. **Universidade Virtual:** estratégia de desenvolvimento institucional contemporâneo. São Paulo: Biblioteca 24x7, 2010.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

QUARTIERO, Elisa Maria; CERNY, Roseli Zen. Formação docente na modalidade a distância: estudo sobre um curso de licenciatura em física. . In: Anais do X Congresso Internacional de Educação. **Anais...**São Leopoldo, RS: 2007. Pelotas: Seiva Publicações, 2007.p. 1-12.

RICHARDSON, R. J. et al. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

ROMANZINI, Carlos Daniel. **Ensino a Distância, Educação a Distância, Aprendizagem a Distância:** conceitos e diferenças. 2011. Disponível em: <http://www.api.adm.br/GRS/referencias/artigo_ucs_romanzini.ENSINO_EDUCACAO_APRENDIZAGEMpdf.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. São Paulo: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, Brasil, 2007.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 1994.

FORMAÇÃO DOCENTE E AFRODESCENDÊNCIA NAS INTERFACES DOS ESTAGIOS SUPERVISIONADOS

Raimunda Nonata da Silva Machado (UFMA)
rainsmachado@gmail.com
Antonia Regina dos Santos Abreu Alves (UFPI)
reginaabreu22@hotmail.com
Francis Musa Boakari (UFPI)
musabuakei@yahoo.com

INTRODUÇÃO

Os cursos de Pedagogia têm a proposta de explicar, problematizar e operacionalizar o projeto de formação docente para os níveis do ensino infantil-fundamental, sobretudo nas atividades de Estágio Supervisionado. Essa provocação é ainda mais eficaz, devido à necessidade do/a futuro/a professor/a compreender o universo da formação e a partir daí pensar sobre, além de se instrumentalizar em relação ao seu papel social ao se defrontar com a sala de aula, espaço cujas diferenças e realidades diversas assemelham às da própria sociedade.

Nesse processo de formação docente, é salutar que os/as alunos/as tenham compromisso com o que estão se propondo a fazer. Esse compromisso, que é profissional e político, dá o real sentido às nossas ações, ao nosso ofício que é: sermos profissionais da educação num determinado contexto para determinada finalidade social e cultural.

O Estágio Supervisionado aproxima o aluno da realidade educacional que irá atuar, constituindo-se como atividade teórica preparadora da práxis (VÁSQUEZ, 2007) transformadora do futuro professor, mediante conhecimento da práxis dos/as professores/as que já estão atuando na sala de aula (PIMENTA, 2010).

Esta organização curricular prepara os/as docentes para um processo de ensino e aprendizagem em uma sociedade multi-racial, pluri-étnica e diversa como a brasileira. Sendo uma práxis transformadora deve considerar contextos culturais como, por exemplo, a inserção de temáticas relacionadas à afrodescendência e às diversidades (cultural e outras) na formação docente.

A discussão deste artigo percorre a ideia de que esses contextos perpassam os processos formativos e, antes mesmo de atuar como professores/as, os/as estudantes de Pedagogia podem, através do estágio supervisionado, vivenciar situações de diversidade, desigualdades ou diferenciações socioculturais que permeiam as escolas.

Nessa tessitura, visando compreensão crítica das tramas desta formação profissional em pauta, onde focalizamos a afrodescendência como elemento

definidor das diversidades em questão, pontuamos que as atividades de estágio são uma oportunidade para que os/as futuros/as professores/as possam vivenciar e analisar realidades importantes para a construção de uma identidade profissional, desembocando em práticas de sala de aula inclusivas e questionadoras.

Nesse sentido, os/as professores/as da disciplina de estágio, que atuam também como supervisores/as dos/as estagiários/as, precisam trabalhar de tal modo que os/as alunos/as sintam-se encorajados ou preparados para a diversidade das salas de aula. Esse espaço pode, inclusive, representar instância multicultural transformadora, na medida em que permite o encontro entre culturas diferenciadas e novas sínteses dele decorrentes, rumo a uma educação valorizadora da diversidade, da afrodescendência e promotora do sucesso e da equidade, situação que deve ser problematizada pelo/a professor/a supervisor/a, no sentido de levar o/a estagiário/a a refletir sobre a sua formação docente.

É conveniente, portanto, trazer à tona discussões sobre as temáticas citadas, objetivando a formação de profissionais da educação para a diversidade, na tentativa de denunciar e rejeitar atitudes que, ainda colaboram para que algum/a aluno/a vivencie manifestações de discriminação e preconceito racial no contexto da escola. Trata-se de discutirmos possibilidades que apontem questões que visibilizam a história e cultura dos/as afrodescendentes.

Nessa perspectiva, trazemos a baila autores/as que deram embasamento acadêmico e orientações metodológicas às questões relacionadas as interfaces da temática da afrodescendência no Estágio Supervisionado em um curso de formação pedagógica, como: Candau (2011), Cunha Júnior (2005), Machado e Boakari (2013), Nóvoa (1997), Pimenta (2010), Pimenta e Lima (2011), Souza (2009), dentre outros/as que estão descritos/as no próximo tópico.

Dessa forma, trazemos análises de situações ocorridas durante o estágio supervisionado e que desencadearam a escrita deste artigo, bem como diálogos com os escritos dos/as pesquisadoras/es sobre formação docente, afrodescendência e estágio, encerrando com algumas considerações ainda questionadoras.

"DIVERSIDADE NO VIÉS DA FORMAÇÃO DA/O PROFESSOR/A DO ENSINO INFANTIL-FUNDAMENTAL"

A partir da década de 1990, os estudos sobre formação docente como preparação/educação/treinamento de profissionais do ensino nos níveis infantil e fundamental focalizavam a **formação inicial**, sendo que nos anos 2000 é grande a preocupação com a **identidade e profissionalização docente**, dando ênfase à vida do o/a professor/a, as suas opiniões, representações, saberes e práticas.

Essa constatação tem a ver com as reformas políticas e paradigmas de formação vigentes nos anos 1990, que concebiam a formação docente como um processo contínuo de "desenvolvimento profissional" (PACHECO; FERNANDES, 1999; IMBERNÓN, 2010). A implicação disso é que o preparo da/o profissional da educação escolar não somente é um processo, é acima de tudo, inclusivo, dinâmico, colaborativo e continuado.

Nessa lógica, "todo processo de formação de educadores – especialistas e professores – inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do 'que fazer' educativo, da prática pedagógica". (CANDAU, 2011, p. 13)

Toda proposta de formação docente está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem e de estruturação do funcionamento de novas possibilidades de ensinar e aprender (PIMENTA, 2010). Isto posto no estágio supervisionado e na escola, instiga-nos a buscar compreendermos quão significativo é pensar sobre o que se ensina e o que se aprende no curso de Pedagogia.

Para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma eficaz na formação docente, Candau (2011) adverte que é necessário articular constantemente as seguintes dimensões:

a) a dimensão humana, destacando a importância da compreensão da relação interpessoal neste processo, sendo a afetividade imprescindível;

b) a dimensão técnica, referindo-se ao processo como ação intencional, que procura organizar as melhores condições para que aconteça o aprendizado;

c) a dimensão político-social, considerando culturas específicas trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização espacial em que vivem.

Também importante nestas considerações é a dimensão histórico-cultural que possibilita chamar atenção às diversidades emergentes e históricas em cada sociedade do mundo contemporâneo. Para a sociedade brasileira, a sua formação e desenvolvimento revolvem em torno de sua composição multirracial e pluricultural e as histórias destes grupos precisam ser contempladas quanto à formação de profissionais para a escola de hoje.

Com isso, a formação do/a professor/a ganha mais sustentação epistemológica, podendo contribuir ou não para que a relação dialética da teoria-prática evite a produção de dicotomias nos processos de formação docente, ou seja, o esfacelamento da relação teoria/prática, pois "ela é ensinada, dentro dos currículos, separadamente das disciplinas profissionalizantes, quer seja nas licenciaturas em geral, quer seja nos cursos de Pedagogia". (LUCKESI, 2011, p. 31)

Neste contexto, percebemos que, muitas vezes, os cursos de formação de docente deixam a desejar na preparação do/a futuro/a professor/a, mas é louvável destacar também que essas práticas vêm mudando, mesmo que de modo lento. Estamos nos referindo a posturas de formação docente que a consideram como uma *práxis* pedagógica.

Para Souza (2009), a ***práxis* pedagógica** não pode ser entendida como prática docente porque é ação social coletiva, ou seja, é realizada institucionalmente, sendo construída pela interconexão entre os sujeitos sociais que realizam a prática docente, prática discente e a prática gestora, cujas relações são permeadas por afetividade (amor, ódio, raivas...) na condução da prática epistemológica ou gnosiológica.

A *práxis* pedagógica deve ser desenvolvida na perspectiva de uma teoria da ação coletiva. Nesta lógica, a pedagogia não é apenas ciência da prática, mas também teoria que "elabora uma concepção da formação humana do sujeito humano numa perspectiva da necessária transformação das relações sociais". (SOUZA, 2009, p. 54)

Assim, a nossa intenção de criticamente conhecer uma *práxis* pedagógica do Estágio Supervisionado significa desenvolver a análise das ações e relações entre professores/as, supervisores/as, estagiários/as e educandos/as no trabalho de produção do conhecimento, a partir da praxiologia, como uma tentativa de romper com a visão clássica que separa teoria e prática, exterioridade e interioridade.

A lógica da praxiologia contribui para compreensão, interpretação e explicação de como os sujeitos sociais (sobretudo os/as futuros professores/as), se posicionam, cotidianamente, frente às manifestações desumanas de exploração, desigualdades e injustiças sociais, mobilizando conhecimentos teórico-práticos, visando intervenção e transformação social.

Isto requer avaliar alguns conteúdos pedagógicos compostos por: **conteúdos educacionais** (compreensão da condição humana, suas contradições, ambigüidades e possibilidades de superação); **conteúdos instrumentais** (linguagens verbais, artísticas e matemáticas) e **conteúdos operativos** (capacidade de intervenção social). É um grupo de conhecimentos que não incluem ou enfatizam os conteúdos culturais que poderiam melhor contextualizar-dimensionar os outros conteúdos já mencionados, principalmente os chamados operativos.

É essa capacidade de intervenção social que pode se fazer presente nos Estágios Supervisionados, a partir do momento que se valoriza de modo político, pedagógico e epistemológico os conteúdos culturais. Os estágios, enquanto instrumentos de *práxis* pedagógica, são ricos em promover interfaces diversas, dentre as quais, destacamos a formação docente e a produção do debate da afrodescendência na universidade e nas escolas, problematizando a ideia de diversidade cultural que, conforme Souza (2009, p. 103) pode:

> possibilitar um diálogo inter e intracultural na constituição de processos educativos com as camadas populares ou

> setores subalternizados das sociedades nacionais e da sociedade mundial que respondam aos desafios da pós-modernidade/mundo tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior e no conjunto social.

São provocações que trazem à tona a ausência de discussões referentes às diversidades no Curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que coloca o estágio como um momento oportuno para aproximar os/as estudantes da realidade da sala de aula na educação básica, exigindo-lhes, o aprofundamento das discussões que tem a ver com suas histórias de vida, dialeticamente pensando o microssocial e o macrossocial, o individual e o coletivo, a teoria e a prática, tanto que Pimenta e Lima (2011, p. 34) afirmam o seguinte:

> Com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, indissociável da prática. Para desenvolver esta perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

Analisando a afirmação de Pimenta e Lima (2011), percebemos como a organização curricular do estágio é rica e precisa ser trabalhada de maneira cuidadosa pelos/as professores/as formadores/as, para que possibilitem estímulos e construções de saberes significativos para os/as alunos/as estagiários/as. Com tais motivações, estes podem perceber e incorporar, nos seus fazeres profissionais, questões de diversidade que existem no espaço da escola. Tendo em vista que a sociedade está em constante processo de transformação, a educação e a escola precisam dialogar com essa realidade, tal como afirmam Machado e Boakari (2013, p. 283):

> As Universidades fazem parte desse processo de transformação social, na medida em que se constituem como espaço de formação dos sujeitos, produção e disseminação de conhecimentos. Na tessitura de suas ações, trilham caminhos que se entrecruzam com tantas políticas nacionais e internacionais, colaborando assim, com a estruturação da vida social em suas dimensões, também econômicas e culturais.

Dessa maneira, é preciso analisar o que se passa no contexto do estágio supervisionado, enquanto espaço de formação social, produção de experiência e de práxis transformadora e criadora, pois as universidades são instrumentos políticos importantes para uma abertura de formação permanente, que precisa ser problematizadora das realidades socioeducacional.

Nesse sentido, vale à pena questionarmos: Os conteúdos de ensino são geralmente socializados ou controlados estritamente pela/o professor/a responsável pela sala? Como os conteúdos de ensino têm sido socializados em sala de aula? Como a universidade tem contribuído para a formação docente de seus alunos, considerando a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares? Como deve ser a postura de um/a professor/a formador/a diante da obrigatoriedade desta lei? E a organização curricular do Estágio Supervisionado como poderia abordar esta discussão e atender a este dispositivo legal?

Um/a professor/a que desenvolve seu trabalho pautado pelo compromisso e responsabilidades sociais não manifesta resistência em considerar o que determina, por exemplo, a Lei 10.639/03, uma vez que utiliza seu próprio trabalho (um exercício público) para reivindicar "uma vida mais justa, mais igualitária e mais participativa socialmente" (CONTRERAS DOMINGO, 2002, p. 204). Assim, este/a professor/a oportuniza um processo de ensino e aprendizagem bastante produtivo e ainda estará contribuindo para uma formação que problematiza questões sociais, como o racismo, discriminação, preconceito e o respeito aos Direitos Humanos. Para Machado (2015, p. 181):

> Este desafio de corporificar o currículo com temas da diversidade requer, dentre outros elementos, principalmente o desenvolvimento de intervenções na produção de conhecimento, o que implica, também, em ampliar as participações intelectuais e sociais que valorizam experiências diversas, denunciando e rejeitando projetos monoculturais que, historicamente, tem definido as estruturas curriculares da universidade.

Essas intervenções na produção do conhecimento e nos conteúdos de ensino é questão central no desenvolvimento do trabalho dos/as professores/as, pois aquilo que pensam, realizam, verbalizam é resultado de suas práxis que é uma ação coletiva de ensino e de aprendizagem.

Portanto, é um trabalho que envolve as maneiras de agir dos/as supervisores/as, estagiários/as e professores/as, bem como, um conjunto de concepções epistemológicas, a partir das quais organizam suas práticas educativas e escolares, cujos saberes refletem concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas, dentre outras características. Mas, de quais saberes estamos falando? Vejamos, a seguir, as vivências de alunas estagiárias que nos provocaram a problematizar o Estágio Supervisionado como práxis pedagógica transformadora e criadora capaz de ser utilizada nas interfaces da formação docente e seus dilemas da afrodescendência presentes no cotidiano escolar.

CAMINHOS TRILHADOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENTRE SABERES E EXPERIÊNCIAS

A realização do estágio supervisionado, no Curso de Pedagogia, têm nos provocado a refletir sobre o modo como este componente curricular pode ser desenvolvido no sentido de preparar, ensinar e afetar o/a estudante deste curso, na condição de estagiário/a a pensar e repensar o seu papel de formador/a e vivenciador/a de conceitos entre seus/as alunos/as.

Na perspectiva de Larrosa (2004, p. 162-163), entendemos que, na construção de uma experiência com algo, o sujeito expõe-se, "atravessando um espaço indeterminado e perigoso", tendo em vista que experiência é tudo "aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação".

Estamos destacando aqui as experiências, especificamente, aquelas que foram construídas no ano de 2015 e início de 2016, vividas por duas professoras de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, cujos acontecimentos descritos pelas mesmas nos tocaram e nos provocaram a problematizar e refletir sobre a formação docente com e na diversidade, sobretudo no que tange às questões sociais que envolvem relações raciais, afrodescendência e estudos de africanidades.

Para tanto, optamos pela aplicação de questionários com perguntas abertas a estas professoras, no sentido de nos apresentarem informações referentes às suas experiências com a realização de Estágio Supervisionado, considerando que com este instrumento, o sujeito emite uma opinião acerca de seu trabalho, usando para isso suas próprias palavras (MARTINS, 2009).

O Estágio Supervisionado foi desenvolvido da seguinte maneira: a) discussões referentes ao desenvolvimento deste componente curricular; b) observação do trabalho pedagógico nas escolas; c) regência de classe; d) socialização das experiências de observação e regência; e) estudo da fundamentação teórica, leitura e discussão de textos-obras necessárias, considerando as atividades de observação e regência e f) elaboração e entrega do relatório final, contendo os seguintes elementos: Introdução, Desenvolvimento, Considerações finais, Referências, Anexos, Apêndices[43].

Segundo as professoras supervisoras, cada momento de desenvolvimento do Estágio foi acompanhado de reuniões com debates e reflexões, nos quais os/as alunos/as problematizavam a realidade escolar e recebiam as orientações necessárias para construírem suas próprias experiências de prática de ensino e aprendizagem entre estes e os/as alunos/as das escolas-campo. A orientação em relação aos/às professores/as das salas dos/as estagiários/as, era de que analisassem suas posturas para avaliarem o seu desempenho docente.

43 Todas as informações registradas foram cedidas pelas professoras supervisoras do estágio através dos questionários aplicados.

Entende-se esta orientação como sendo de significativa importância, pois na instituição escolar, ao tempo que se ensinam conteúdos didáticos, ensinam-se valores, posturas a serem internalizadas, criam-se amizades e intrigas, constroem-se relações, enfim, muitas são as tensões que acontecem. Torna-se necessário compreender também o processo de socialização das crianças com o mundo que lhe rodeia, levando em consideração as constantes mudanças que nossa sociedade vem enfrentando (ABREU, 2014), daí a necessidade dos/as futuros/as professores/as perceberem este contexto com sensibilidade.

Segundo as professoras supervisoras de estágio, ao iniciaram as observações do trabalho pedagógico nas escolas, os/as alunos/as recebiam a orientação para se dedicarem a perceber detalhadamente situações que lhes chamassem atenção, pois seriam estas que norteariam significativamente suas intenções políticas e, consequentemente, a produção dos planos de aula. Deveriam pontuar, sobretudo, eventos que marcassem as aulas.

A posteriori, desencadearam-se as vivências da regência, em que todos/as foram acompanhados/as nos respectivos locais de estágio. Conversando com as professoras supervisoras e lhes provocando sobre experiências que remetesse a alguma relação com a afrodescendência, estas destacaram um grupo de 3 (três) alunas estagiárias (a quem chamamos por pseudônimos de origem africana de Latifa, Selma e Késia), por demonstrarem em suas aulas, a sensibilidade para desenvolver atividades de intervenção pedagógica acerca das questões raciais, trabalhando alguns conteúdos específicos com as crianças.

Temos um modo de destacar a educação das relações étnico-raciais, tentando corrigir posturas e práticas de desrespeito e discriminação. Os nomes de origem Africana dão consistência à decisão política de aprender sobre a cultura africana e de valorizar marcas dessa cultura, tal como preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Desse modo, estes pseudônimos representam o quanto a cultura africana está presente na cultura brasileira.

Esta é uma prática de ensino que valoriza o conhecimento do contexto. Nessa ótica, os/as professores/as privilegiam tanto os conteúdos disciplinares, didáticos quanto o lugar e seus sujeitos, as suas condições sociais, a sua comunidade e seus sistemas culturais. É um tipo de conteúdo que tem a capacidade de intervenção social, trabalhando com várias formas de diferenças socioculturais e dimensões de dominação como: classe social, gênero, etnia, geração, dentre outros.

Dentre as socializações das experiências de observação e regência das acadêmicas, por ocasião das reuniões de estágio, registramos nas respostas das professoras aos questionários, importantes descrições no que se refere ao formar-se para atuar na diversidade, evidenciando o cuidado que tiveram em abordar a temática racial, preocupando-se em discutir isso com as crianças.

Essa provocação nos leva a pensar que o processo formativo do Estágio Supervisionado é de extrema importância para o/a futuro/a professor/a, principalmente quando esta/e desperta para sensibilizar as crianças sobre temáticas referentes às suas histórias de vida, com forte engajamento intelectual, pedagógico e político.

Nesse sentido, é necessário observar, avaliar, refletir e problematizar sobre o que os/as alunos/as universitárias/os estão dizendo e fazendo com o estágio. Na visão de Pimenta e Lima (2011, p. 51):

> Tirar do papel e tentar operacionalizar a ideia de professor reflexivo e pesquisador é o grande desafio das propostas curriculares dos cursos de magistério e dos planos de ensino dos professores formadores. De forma individual ou coletiva, há tentativas várias de concretização de tal proposta em diferentes modalidades de estágio. Em que pese a importância dessa influência, é preciso examinar seus limites e possibilidades, para que os professores orientadores tenham clareza de qual reflexão está se falando. Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir e para pesquisar?

É importante ouvir as experiências dos/as estagiários/as e incentivá-los/as a desenvolver essa proposta reflexiva, investigativa em suas práticas, considerando seus desejos e aspirações, pois, dessa maneira estaremos contribuindo para a formação de professores/as críticos/as com autonomia e posicionamento político e pedagógico consciente. Vejamos o que dizem Latifa, Selma e Késia[44], nos registros feitos pelas professoras supervisoras de estágio.

Na primeira descrição trazida, apontamos o relato da socialização de Latifa, que descreveu sobre as vivências do estágio e de suas dificuldades para iniciar, pois considera que teve pouca colaboração da professora titular da escola. Durante sua regência, ela destacou a presença de algumas crianças negras, afrodescendentes, na sala e como elas eram alvo de situações constrangedoras. Essa situação provocou-lhe a fazer interferências em sala de aula, problematizando o assunto. Latifa fez uma oficina que discutiu a consciência negra, oportunizando todas as crianças a falarem de si. Foi feito um cartaz durante a oficina no qual apontaram afrodescendentes que fazem sucesso na mídia, na política e na internet. Na fala de Latifa, esta experiência foi muito positiva, pois oportunizou todas as crianças a falarem sobre o assunto, no sentido de valorização da história e cultura afrodescendente.

Selma apontou que, durante a sua regência, também teve o cuidado de trabalhar a questão racial. Levou para a sala de aula a história “Menina bonita do laço de fita” e discutiu a temática referido livro infantil, trabalhando a valorização da cultura negra,

44 Registros feitos pelas professoras supervisoras de campo de estágio, socializados no questionário.

buscando romper com as atitudes de preconceito e discriminações, baseadas na cor da pele ou em alguns traços físicos de descendência africana e afrodescendente.

Késia relatou que em sua turma de estágio, o preconceito entre as crianças era muito presente, e ela enfrentou muitas barreiras para lidar com esta situação. Destacou que um dos meninos da sala sofria muito porque, em muitas ocasiões, as outras crianças o chamavam de preto e pobre, diziam que ele só seria bonito se fosse alto, magro, loiro e de olhos azuis. Então o posicionamento da estagiária foi de levantar debates na sala de aula, buscando romper com alguns estereótipos. Para isso, abriu espaços para conversar sobre essa situação, potencializando o respeito mútuo e a valorização do/a outro/a.

É importante apontar que as professoras supervisoras de estágio, registraram as experiências de observação e regência no estágio, que aconteceram em turmas de 1º ao 3º ano, entre os meses de outubro de 2015 e março de 2016. As observações e as regências caracterizaram-se como "atividade teórica que possibilita conhecer a realidade (a prática objetiva), tomando-se essa realidade como objeto de conhecimento, como referência para, a seguir, estabelecer-se idealmente a realidade que se quer". (PIMENTA, 2010, p. 183)

Nessa perspectiva, as estagiárias propuseram-se a conhecer e intervir na realidade escolar investigada, refletindo sobre uma formação docente que responda às suas curiosidades, seus anseios e inquietações diante a realidade social. Destacaram a temática racial, manifestaram preocupação com a problemática da afrodescendência na sociedade brasileira e com a sua inclusão nos processos de ensino e aprendizagem da formação inicial de professores/as, tendo em vista que, para Machado e Boakari (2013, p. 284):

> A legitimidade dos estudos e pesquisas sobre as relações de gênero e raça na vida cotidiana, ainda é questionável na academia, tanto que a inserção desses temas, nos currículos dos cursos, é envolvida por conflitos, desconfortos e tensões, sendo mesmo difícil conseguir o entendimento entre os pares de que se tratam, também, de produções científicas. Tais dilemas vêm deixando lacunas na formação dos profissionais da educação.

Essa realidade socioeducacional só reafirma o quanto é importante pensar a produção de conhecimento e os conteúdos de ensino que são selecionados na organização curricular da formação docente, considerando as implicações destas epistemologias e saberes na prática educativa dos profissionais da educação. As potencialidades criadoras do estágio podem ser bem aproveitadas, levando os/as estagiários/as a exercitarem práxis pedagógicas transformadoras!

Assim sendo, "[...] urge (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida." (NÓVOA,

1997, p. 25) Foi o que Latifa, Selma e Késia desenvolveram no que se refere às questões que contemplem a discussão sobre o racismo, diversidade racial, discriminação, preconceitos, tomando o estágio como espaço de aprendizagem, atividade teórica, e intervenção pedagógica, política e epistemológica, pois, conforme Pimenta e Lima (2011, p. 56):

> O estágio prepara para um bom trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais.

É nesse sentido que destacamos a necessidade e a importância da discussão sobre a temática da afrodescendência em cursos de formação docente, principalmente no curso de Pedagogia, trazendo à tona a necessidade de falar da nossa própria história ancestral – uma realidade nacional e histórica. Por exemplo, no censo de 2010 (IBGE, 2011), o Piauí possui mais de 74% de sua população que se declarou afrodescendente. Para Cunha Júnior (2005, p. 254):

> A presença de africanos e afrodescendentes na cultura e na história não é realizada na forma completa e satisfatória, como seria simples e natural. Deveríamos estar em todos os capítulos, dada a nossa existência e participação constante em todos os setores da cultura, em todos os momentos da história. Essa representação na história e na cultura não é realizada, pois estamos submetidos a um processo de dominação e de imposição da cultura denominada ocidental. Estamos dentro de um sistema de educação considerado universal, que transmitiria em hipótese a essência da cultura humana, na sua diversidade. No entanto, esta visão de universal funciona como a imposição de uma visão eurocêntrica de mundo. As ideias de ocidente e a cultura ocidental são utilizadas como parte da dominação cultural. No trato dado ao universal, desaparecem as especificidades, ficam as categorias gerais, que são as da cultura grego-romana, judaico-cristã. Essas culturas fundamentam o eurocentrismo. E desconhecem como relevantes as expressões de africanos e afrodescendentes.

Essa constatação coloca toda a temática referente à afrodescendência como um assunto que pode ficar em segundo plano por ser menos importante. Ora, se é isso que acontece na sociedade, não será diferente nos contextos educacionais e de formação docente também. Precisamos romper com esse epistemicídio e, para isso, é necessário que os/as formadores/as dos/as futuros/as professores/as compreendam a grande contribuição que é estudar a afrodescendência, a questão racial, o racismo, as discriminações e outras formas de dominação social que marcam diretamente a escola e a formação dos/as futuros professores/as. Para Souza (2008, p. 56):

> O cotidiano escolar da educação básica é dinâmico e vivo. Desse modo, considerá-lo apenas como espaço de simples transmissão de conteúdos representa negar aquilo que a educação tem de mais importante: o seu caráter formativo. Assim, é preciso de relações que nele se entrelaça, respeitar e acolher as diferentes presenças que nele circulam quando se tem um projeto comprometido com a emancipação e transformação social. Nessa direção, não há como pautar as práticas educativas em atitudes alienantes ou isoladas. Torna-se imprescindível dar voz aos sujeitos como parte significativa do processo de transformação que se deseja instigar.

De acordo com o supracitado, é notório a necessidade de provocar estas inquietações nos/as alunos/as estagiários/as. Não é possível deixarmos à margem do processo formativo um assunto tão sério e pertinente. Não basta investir nos aspectos formativos desenhados nos currículos oficiais de formação docente, ainda que possamos contar com a força dos dispositivos legais, como é o caso da Lei 10.639/03. O trabalho de práxis é lento e, se o problema é começar, o texto e o pretexto estão instituídos legalmente (SOUZA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os nossos argumentos reafirmam a importância de refletirmos sobre as experiências de formação inicial dos/as professores/as, destacando o papel e as responsabilidades de professores/as universitários na condição de formadores/as de futuros/as professores/as. É um exercício político, logo público – uma experiência rica e que, certamente, poderá suscitar mais reanálises ou novas formulações sobre as potencialidades praxiológicas e interventivas dos Estágios Supervisionados em interface com diferentes formações socioculturais.

Os registros das professoras supervisoras de estágio provocaram-nos a repensar o processo de formação docente, pois no decorrer das falas, as mesmas afirmaram que não fizeram discussões mais contundentes em relação às temáticas como afrodescendência, racismos, discriminações, ou preconceitos de qualquer tipo, embora se mostrassem sensíveis a esta temática, e mesmo assim as estagiárias desenvolveram posturas de sensibilização com as crianças em sala de aula.

Foram as falas das professoras, sobretudo destacando as vivências das três alunas citadas neste texto, com suas preocupações e sensibilidade com as situações encontradas no cotidiano escolar, que nos mostraram o quanto as experiências de estágio requerem um olhar mais cauteloso dos/as professores/as formadores/as, pois ao chegarem nas escolas, os/as estagiários/as irão deparar-se com salas de aula muito diversas, e não será suficiente planejar as aulas e aplicá-las. É preciso problematizar a realidade do “chão da escola”, para que percebam a necessidade de valorizar as histórias de vida das crianças, combatendo as discriminações raciais e todo tipo de opressão e desigualdades sociais.

As análises do estágio, também reafirmam o quanto temos uma responsabilidade social enquanto formadore/as de futuros/as educadores/as, ultrapassando a primazia do ensino da teoria para, com ela, discutir as vivências reais da escola e o problema da concretização dos dispositivos legais. Porém, o mais importante é oportunizar aos/as alunos/as espaços de aprendizagem concreta sobre os problemas sociais e culturais que atravessam a escola, pois, este não é exclusivamente daquela criança que sofre com as discriminações, é de contexto sócio-político e que precisamos nos posicionar criticamente sobre isso.

Vale ressaltar que, no contexto brasileiro onde as discriminações, racismos e outros tipos de "-ismos negativos e desumanizadores" continuam sendo negados ou subjugados, transferir a responsabilidade de trabalhar as diversidades para professoras/es do ensino fundamental é negar a relevância urgente de trabalhar esta temática na rede de ensino. O grupo mais responsável para desenvolver este trabalho educativo (informar, estimular discussões e problematizar com exemplos de vivências cotidianas) é das/os docentes universitárias/os. Precisamos enfatizar que, deste grupo, cabe a responsabilidade de ajudar formar formadores/as nas escolas para atuarem numa sociedade consciente de suas diversidades que coletivamente assumem os deveres de reduzir as desigualdades, fortalecer a cidadania e evidenciar a humanidade (igualdade e semelhança) de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antonia Regina dos Santos. **Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí:** um estudo das realidades de alunos/as afrodescendentes e as professoras. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2014.

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http//www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2007-2010/2008/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 10 mar. 2012.

_____. **Lei n. 11.645,** de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira e Indígena". Disponível em: <http//www.planalto.gov.br/civil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11.645.htm>. Acesso em: 10 jun. 2013.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____. (Org.). **A didática em questão**. 31 ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2011.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis Musa. Por que afrodescendente? e não negro, pardo ou preto? **I CONGEAfro – Roda Griô-GEAfro.** Teresina, UFPI, 2013.

CONTRERAS DOMINGO, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHAJÚNIOR, Henrique. Nós, afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro Geográfico de Estatísticas. Censo 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em 20 abr. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **A didática em questão**. 31. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2011.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; BOAKARI, Francis Musa. Formação continuada com e na diversidade: outros caminhos à universidade no século XXI. In: DIAS, M. I.; LIMA, M. da G. S. B. **O cenário docente na Educação Superior no século XXI**: perspectivas e desafios contemporâneos. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 283-305.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça na educação a distância**: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente? 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

MARTINS, Junior Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso:** instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 3. Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1997.

PACHECO, J. A.; FERNANDES, M. A. F. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora Lda, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: Unidade teoria e prática? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUZA, Gloria Maria Anselmo de. Diálogos sobre a questão étnico-racial na formação de professores. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa; CUNHA JÚNIOR, Henrique. (Orgs.). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. (Organizadores: José Batista Neto e Eliete Santiago)

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 239-307.

INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Isaias Maia Ramos (UECE / FUNCAP)
isaiasinfor@gmail.com
Isabel Maria Sabino de Farias (UECE / CAPES)
isabelinhasabino@yahoo.com.br
Luciane de Sousa Araújo (UECE / CAPES)
lucianearaujo663@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a formação de professores no curso de Ciências Biológicas, mais especificamente a iniciação à docência realizada por meio do estágio curricular supervisionado e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), temática examinada por meio de publicações recentes acerca do assunto.

Durante as últimas décadas, o tema formação de professores ganhou destaque em meio às pesquisas acadêmicas, fato marcado, no atual contexto histórico-social, pelo debate em torno do papel profissional desempenhado pelos professores. Por muito tempo, prevaleceu à compreensão do professor como um técnico ou como reprodutor de um ensino padronizado e,portanto, sem autonomia (SAVIANI, 2009). Essa perspectiva, paulatinamente, tem cedido lugar à compreensão de que o processo de formação docente precisa articular a teoria aprendida durante a formação com as demandas do ambiente de trabalho desse profissional (LIMA, 2012); que o trabalho do professor é situado, complexo e exige aprendizado teórico-prático, pressuposto o qual não escapa a formação do professor de Ciência e Biologia.

O Licenciado em Ciências Biológicas é formado para o exercício do magistério, podendo também exercer atividades que se distanciam da sala de aula, o que se configura, segundo Allain (2012), como sendo um dilema. Ainda sobre as possibilidades de atuação desse profissional, acrescentamos que por vezes, se tornam mais atrativas ao estudante, uma vez que

> A imagem ingênua do biólogo como alguém que trabalha em constante contato com a natureza, cercado por plantas e animais, ou do cientista de jaleco, cercado de tubos de ensaio fumegantes ainda é sustentada pelo senso comum e mesmo pelos ingressantes dos cursos (ALLAIN, 2012, p. 4).

Os momentos propulsores desta investigação foram embasados mediante participação no 'Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica' que realiza investigação em rede sobre o tema, articulando os programas de pós-graduação em educação da Uece (Núcleo sede), da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp – Campus Guarulhos (Núcleo local) e da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP (Núcleo local). Esta atividade multicêntrica de pesquisa educacional abrange diversas atividades, desde estudos sobre o assunto a levantamento e análise de dados secundários e primários que propiciam reflexões iniciais que delinearam o interesse em pesquisa sobre a iniciação à docência no estágio curricular supervisionado e no PIBID.

Um esclarecimento fundamental nessa caminhada de sucessivas aproximações ao foco do estudo consistiu no entendimento de que indagar sobre a relação entre essas duas vias de iniciação à profissão – *estágio curricular supervisionado* e *PIBID* – significava buscar apreender as similaridades, diferenças e implicações dessas duas práticas de iniciação à docência para o fortalecimento da formação inicial do licenciando, futuro professor da Educação Básica.

No campo da formação de professores, o estágio curricular supervisionado é o componente curricular obrigatório com interface explícita e direta com o futuro local de trabalho do licenciando, ou seja, a escola. Trata-se de uma prática pedagógica instituída e validada nos cursos de formação do profissional do ensino, com significativa produção bibliográfica discutindo o assunto (ALMEIDA e PIMENTA, 2014; MOURA 2013; LIMA, 2012; MARTINS, 2009, entre outros). Embora historicamente reconhecida pelos educadores como componente importante e essencial na iniciação profissional de nível superior (como é o curso de licenciatura), as práticas efetivadas de estágio curricular supervisionado têm acumulado críticas, desde sua realização no final do curso de formação, à necessidade de maior inserção do licenciando no contexto escolar e de uma vinculação mais envolvida com as demandas da escola.

Como contraposição às críticas relacionadas à formação de professores, surge "um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente" (SCHEIBE, 2010, p. 996). Neste cenário o PIBID aparece como uma proposta de iniciação à docência não curricular e que opera no decurso da formação inicial promovida pela interação universidade e escola. Diferentemente do estágio curricular supervisionado, o PIBID é uma prática emergente que ainda busca se firmar no cenário político educacional brasileiro. Os registros sobre essa iniciativa (DUARTE, 2014; FAUSTINO e SILVA, 2014; SILVA, *et al*., 2014, SARTORI, 2011, entre outros) indicam rupturas importantes com práticas cristalizadas de iniciação à profissão, apresentando uma avaliação positiva por parte dos participantes desse programa, sobretudo, os licenciandos.

Na última década, o debate sobre estas duas vias de iniciação profissional tem alçado visibilidade expressiva nos eventos científicos da área da educação (a exemplo do ENDIPE e EPENN), evidenciando tratar-se de um campo investigativo relevante. Estes elementos estão na base das questões propulsoras deste estudo, que podem ser assim sintetizadas: o que revela a produção científica sobre essas duas ações? Quais as críticas e os impasses em torno da presença do PIBID e do estágio supervisionado no contexto da formação inicial na universidade e na escola?

O interesse em investigar a relação existente entre as experiências de estágio curricular supervisionado e de iniciação à docência vivenciadas no PIBID, para a formação de professores em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas nos direcionou aos seguintes objetivos: compreender como as atividades do estágio curricular supervisionado e do PIBID relacionam-se com a iniciação à docência do futuro profissional licenciado em Ciências Biológicas. Ainda mais, objetivamos discutir a importância da iniciação à docência em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, com ênfase no estágio curricular supervisionado e no PIBID; identificar convergências e divergências nos processos de iniciação à docência a partir das publicações relacionadas ao estágio curricular supervisionado e ao PIBID em eventos de âmbito nacional (ENDIPE e SBenBIO); explanar as implicações dessas duas práticas de iniciação à docência para a formação do professor licenciado em Ciências Biológicas.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico “possibilita conhecer e analisar as principais contribuições sobre um determinado fato, assunto ou ideia” (MENDES, FARIAS e NÓBREGA-THERRIEN, 2010, p.29), permitindo ainda aos investigadores “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Ao decidirmos pela pesquisa bibliográfica compactuamos com a ideia de tratar-se de “um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo” (LIMA E MIOTO, 2007, p. 2), desenvolvendo-se por meio de “[...] material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44), o que garante aproximação sobre a temática na perspectiva de diferentes autores.

Para análise do material identificado, tomamos por base a leitura das publicações, momento que representou a elaboração das categorias de análise coerentes aos objetivos traçados nesta investigação: iniciação à profissão docente e sua importância na formação de professores; convergências e divergências na iniciação à docência no estágio curricular supervisionado e no PIBID; e, implicações da iniciação à profissão na formação de professores.

Na reflexão acerca das implicações da iniciação à profissão na formação de professores procuramos estudos que se debruçassem, principalmente sobre a área de Ciências e Biologia, encontrando suporte nos escritos de Magacho, Nascimento Júnior (2014), Silva *et al*. (2012), Yamin, Rodrigues e Catanate (2012).

Sobre as fontes de dados utilizadas para esta investigação, tivemos por interesse os escritos oriundos dos Encontros Nacionais e Regionais de Didática da Associação Brasileira do Ensino de Biologia, que culminam na elaboração da Revista SBenBIO. Estes eventos reúnem pesquisadores que tem por interesse relatar aspectos relevantes para a docência em Ciências e Biologia.

Ainda na busca por eventos relevantes para contribuir com o estudo, encontrei considerações que fundamentaram a abordagem sobre a temática desta investigação mediante a consideração

> A questão do trabalho docente tem sido estudada particularmente nos Encontros de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e em diferentes pesquisas da área. Tais estudos não são neutros e desligados da realidade histórico-social que os sustenta, mas acompanham a compreensão do estágio no tempo, nos acontecimentos, nas diferentes tendências pedagógicas da história da educação brasileira (LIMA, 2003, p. 47).

O alerta da autora contribuiu na delimitação de um dos ventos a pesquisar, no caso, o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). O levantamento nessas duas fontes foi realizado através dos anais eletrônicos[45] disponíveis nos *sites* dos eventos. Para designar os achados, foram analisadas as publicações que, primeiramente, contivessem em seu título a palavra PIBID e,posteriormente, com os resultados obtidos, foram feitas subsequentes triagens para os artigos que contemplassem também a palavra Biologia/Biológicas e Estágio. Assim, foi possível chegar a um total de 30 artigos de interesse para investigação, conforme detalhado nas tabelas 1 e 2.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS

A Revista do Encontro Nacional de Didática da Associação Brasileira de Ensino de Biologia, é uma publicação vinculada à Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBenBio), entidade criada em 1997, no VI Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia (EPEB) na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). A Associação realiza encontro anuais: Encontro Nacional de Ensino de Biologia (Enebio) e Encontro Regional de Ensino de Biologia (Erebio), ambos têm o intuito de promover o desenvolvimento do ensino de biologia e da pesquisa.

45 Com exceção dos trabalhos do Endipe 2014 que foram localizados através do caderno de resumo impresso, pois não estavam disponíveis os textos completos em anais virtuais.

Recorremos a este evento como parte do estudo por possuir abrangência nacional e ser de importante relevância para as pesquisas desenvolvidas por professores no campo das Ciências. Os documentos estão disponíveis no *site*[46] e foram localizados 18 trabalhos completos (Apêndice C). O recorte temporal para levantamento de dados foi 2010 – 2014, porém só houve publicação em 2014.

Tabela 1 - Artigos encontrados no SBenBIO utilizados na pesquisa

	2010	2011	2012	2013	2014	Total
SBenBio	0	0	0	0	18	18

Fonte: Elaborado a partir dos sites do evento.

Quanto ao ENDIPE, com 34 anos de atividades, é considerado um evento consolidando no âmbito educacional de grande relevância para pesquisadores nacionais e internacionais. A realização do referido evento acontece bianualmente e para esta investigação delimitei o período cronológico de cinco anos (2010 a 2014), abrangendo três edições desse evento. A seguir a Tabela 2 com o respectivo ano de realização do Endipe, título e local de realização:

Tabela 2 - Edições do Endipe em foco no estudo

Ano	Edição	Tema	Local	
2010	XV ENDIPE	Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais	Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte / MG	00
2012	XVI ENDIPE	Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade.	Universidade Estadual de Campinas – Campinas / SP	06
2014	XVII ENDIPE	A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, à formação de professores e a sociedade	Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza / CE	06
Total			12	

Fonte: Baseado nos sites dos eventos.

Em análise dos achados é perceptível que, na edição do Endipe de 2010, não foi identificada nenhuma publicação referente ao tema desta investigação, o que pode ser decorrente do fato do pouco tempo de vigência do programa, lançado no final de 2007. Por sua vez, na edição seguinte, em 2012, foram localizados seis artigos completos

46 Site: <http://www.sbenbio.org.br/blog/categoria/anais>. Acesso em: 05 nov. 2015.

e disponíveis no site (Apêndice A). Em 2014 foram identificados seis trabalhos no caderno de resumos do evento, pois os anais não haviam sido disponibilizados no site. Em suma, foram identificados doze trabalhos nos referidos eventos (Apêndice B).

Esses estudos, como assinalado antes, foram identificados mediante os três descritores usados para realizar a busca nas bases de dados consultadas. A análise do material bibliográfico demandou leitura compreensiva e sistemática do seu conteúdo, processo central na explicitação das categorias temáticas que permitiram discutir o assunto, considerando a problemática que moveu a investigação.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PIBID - O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ANALISADAS?

As práticas abordadas nesta pesquisa possuem entre os sujeitos em comum os professores universitários, os licenciandos e os professores da Educação Básica. Todos participam na efetivação da prática docentes a partir da iniciação à profissão. Embora possuam similaridades não se pode dizer que o PIBID surge como forma de um estágio aprimorado, pois não se tratam de ações iguais. Assim, "é importante destacar que o PIBID não visa ou não deveria compensar lacunas do Estágio e, vice-versa" (HONÓRIO E CUNHA, 2014, p. 184). Segundo as autoras o PIBID, por maior aproximação que tenha do estágio curricular supervisionado, não pode ser visto como um plano emergencial resolutivo dos percalços que envolvem o estágio supervisionado, pois "são modalidades de práticas de ensino com dinâmicas diferentes" (Idem, p. 7).

Na inserção do licenciando ao ambiente da profissão, as práticas envolvidas realizam o momento de primeiro contato com o mundo do trabalho do futuro professor. Ao abordar esta relação entre o estágio curricular supervisionado e o PIBID, retomamos a diferenciação feita no seguinte escrito,

> Por outro lado, enquanto o primeiro pressupõe que o licenciando assuma a função pedagógica do professor (foco na regência), o segundo caracteriza-se pela exigência de diversificação de experiências e práticas provocadoras do interesse pela prática educativa, alargando sua compreensão da escola e da profissão (MARTINS, FARIAS E CAVALCANTE, 2012, p. 5).

Pesquisa realizada por Santos *et al.* (2012) constatou que docentes que tiveram a oportunidade de ingressar no Programa a partir do primeiro ano de formação, ao exercerem as atividades no primeiro estágio, sentiram-se mais seguros e aptos para as regências previstas.

Existe um embate quanto à inserção dos estudantes de licenciaturas no mundo do trabalho, pois este momento inicia-se nos anos finais do curso (MAGACHO,

NASCIMENTO JUNIOR, 2014). Em relação a este processo de inserção docente tardio cabe frisar que,

> Dentre os problemas que afetam a qualidade da formação desses profissionais, destaca-se o distanciamento de sua formação inicial com seu futuro campo de atuação profissional, ou seja, comumente o licenciando tem sua inserção nesse espaço apenas nos últimos semestres de seu curso de licenciatura, via Estágio Curricular Supervisionado (MARTINS, FARIAS e CAVALCANTE, 2012, p. 5).

Quando realizada a inserção docente, nos primeiros anos de formação, os resultados são comprovados quando bolsistas do PIBID relatam que "demonstraram uma melhor desenvoltura na primeira disciplina de estágio, em relação aos seus demais colegas" (SANTOS, *et al*. 2012, p. 8).

Quanto ao processo de iniciação a docência,"alguns licenciandos também indicam que através da vivência na escola proporcionada pelo PIBID foram capazes de mudar algumas concepções que possuíam sobre ensino, alunos, professores e a educação pública" (FAUSTINO E SILVA, 2014, p. 8), por isso ressaltamos a importância da iniciação a docência ser realizada ainda nos primeiros anos de formação para que o estudante garanta subsídios entre teoria e prática que fortaleçam sua construção indenitária.

Com a chegada do PIBID, expectativas foram criadas para o incentivo à formação docente, entre elas saber se, de certa forma, ao se efetivar equiparado ao estágio curricular supervisionado, o mesmo teria por intuito preencher as possíveis lacunas deixadas pelo estágio curricular supervisionado. Quanto a esta pressuposição ocorre uma injunção colocada sobre o estágio curricular supervisionado, que ocorre,

> Por uma imposição injusta, a responsabilidade de correlacionar e de corrigir eventuais lacunas à formação docente fica a cargo dos estágios e das disciplinas de metodologia do ensino, que no nosso entendimento muito ajudam, mas que não garantem tal formação se esta for desvinculada da ação e intervenção dos outros campos de conhecimento (SILVA, et al. 2014, p. 1).

Tal pensamento também é referido por estudantes que "viram no PIBID uma forma de decidir se realmente queriam ser professor, por acreditarem que as disciplinas e as vivências nos estágios seriam insuficientes" (SILVA, *et al*. 2014, p. 6). Sobre tal atribuição descria por estudantes, Martins, Farias e Cavalcante (2012) relatam que o PIBID proporciona uma vivência mais efetiva na escola para os estudantes. Entendo que, suprindo ou corrigindo, "cabe ressaltar que tal programa, de forma alguma

substitui o estágio." (SANTOS, *et al.* 2012, p. 4).

Outro fator apurado durante investigação é a capacidade dessas práticas também servirem de aporte para a não identificação com a docência. Foi o que ocorreu nos estudos de Faustino e Silva (2014, p. 8) "De todos os licenciandos investigados, apenas uma estudante não cursa mais licenciatura e, através do seu relato, percebemos que ela atribui ao PIBID a descoberta de não se identificar com a carreira".

Mediante aos resultados observados durante investigação, podemos ressaltar que o momento de inserção profissional é fator que influencia o processo de formação acadêmica, pois é neste momento em que o graduando encontra-se com a realidade de sua profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados dessa investigação demonstram que assim como o estágio curricular supervisionado, o PIBID, de certa forma, auxilia o processo na construção indenitária para o exercício docente, uma vez que "os licenciandos modificaram suas concepções sobre a educação e o ensino, mostrando que o PIBID pode atrair estudantes para a profissão docente, uma vez que muitos relataram gostar de ser professores". (FAUSTINO e SILVA, 2014, p. 9).

Mediante a todos os expostos, concluímos reafirmando que as práticas abordadas nesta investigação, com intuito de promover a inserção docente apresentam-se de forma similar devido à participação dos sujeitos e ambiente de efetivação da prática ser o mesmo, porém, na execução, ou seja, na prática ocorrem distintamente. Em complemento a isso, Lima (2012, p. 11) afirma que "o 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".

As discussões geradas sobre as ações dessenvolvidas pelo PIBID têm ganhando repercussão devido à realização de uma abordagem para além do ambiente escolar, pois o Programa articula dentre diversas atribuições, o desenvolvimento profissional docente dos professores da Educação Básica e da Universidade. Acrescenta também mais uma possibilidade de inserção docente para além do estágio supervisionado. Sendo assim, concluímos que o Programa efetiva-se para o fortalecimento tanto da formação, quanto para o desenvolvimento docente.

REFERÊNCIAS

ALLAIN, Luciana Resende. Ser ou não ser professor da educação básica: expectativas profissionais de bolsistas do Pibid Biologia. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais XVI Endipe**. Campinas: UNICAMP, 2012.

FAUSTINO, Mariana Tambellini; SILVA, Rosana Louro Ferreira. Construção de saberes na formação inicial de professores de Biologia em um subprojeto do PIBID com ênfase na utilização de mídias. **Revista SBEnBio**. v. 7, n. 7, p. 335 -343, out 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HONÓRIO, Adrivânia Maria Valério; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. Revisão bibliográfica sobre o PIBID: contribuições ao debate. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores. XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014, Botucatu. **Anais [do] II Congresso Nacional de Formação de Professores e do XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**: por uma revolução no campo da formação de professores: UNESP/ Prograd, 2014.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre estágio supervisionado e ação docente. 3. ed. rev. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocho, 2003.

LIMA, Maria Socorro Lucena. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciaturas. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais XVI Endipe.** Campinas: UNICAMP, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Florianópolis (UFSC): **Revista Katálysis.** v. 10 n. esp. p. 2, 2007.

MAGACHO, Larissa Nobre; NASCIMENTO JUNIOR, Antonio Fernandes. A interação entre o PIBID e as disciplinas de metodologia do ensino de Ciências e Biologia na formação inicial de professores. **Revista SBEnBio**. v. 7, n. 7, p. 335 -343, out 2014.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CAVALCANTE Maria Marina Dias. Nos caminhos entre o estágio supervisionado e o PIBID: o que contam os licenciandos de Biologia? In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais XVI Endipe**. Campinas: UNICAMP, 2012.

MENDES, Emanoela Therezinha Bessa; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGATHERRIEN, Sílvia Maria. Trabalhando com materiais diversos e exercitando o domínio da leitura: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. 1 ed. Fortaleza: EdUECE, 2010, v. 3, p. 25-42.

SANTOS, Maria Luciete., et al. Prática docente: percepções de bolsistas do Pibid de ciências biológicas da Facedi acerca das primeiras vivências na disciplina de estágio supervisionado. In: **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino,** 2012, Campinas. Anais XVI Endipe. Campinas: UNICAMP, 2012.

SARTORI, Jerônimo. Formação de professores: conexões entre saberes da universidade e fazeres na educação básica. In: II Encontro Institucional do PIBID UFRGS, 2011, Porto Alegre. **Anais II Encontro Institucional do PIBID UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ**., Abr. 2009, vol.14, no. 40, p.143-155. ISSN 1413-2478

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SILVA, Maria José Farias da; LIMA, Gabriel Henrique de; BESERRA, Gilmar Farias; LIMA, KênioErithon Cavalcante. A construção de uma identidade docente mediada pelas ações e concepções de licenciandos no PIBID Biologia. **Revista SBEnBio**. v. 7, n. 7, p. 335 -343, out 2014.

SILVA, Mateus Paulo da; NASCIMENTO JUNIOR, Antônio Fernandes. Atividades formativas do PIBID de Biologia da Universidade Federal de Lavras: uma perspectiva crítica de formação inicial de professores. **Revista SBEnBio**. v. 7, n. 7, p. 335 -343, out 2014.

YAMIN, Giana Amaral; RODRIGUES, Almerinda Maria dos Reis Vieria; CATANANTE, Bartolina Ramalho. Estágio Supervisionado e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID: possibilidade conjuntas de ação. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais XVI Endipe.** Campinas: UNICAMP, 2012.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE SOBRE DA PRÁTICA DOS ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua (UFPI)
calopadua1@hotmail.com
Antonia Dalva França-Carvalho (UFPI)
adalvac@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem levado as instituições de ensino superior a refletir sobre a prática do estagiário no espaço escolar. De acordo com Alves (2001) a universidade tem a função formadora, que deve ser o local de aprender a fazer, de produção de conhecimento, onde o processo de ensino, pesquisa e extensão é que irá caracterizar a qualidade da educação tão buscada pelos alunos, quanto a esperada pela sociedade, onde irá culminar em profissionais que irão exercer suas atividades na busca por mudanças da realidade através de uma visão crítica.

Segundo Behrens (2010), houve a necessidade do fazer pedagógico com viés inovador e transformativo, sendo a universidade o local onde o professor formador possa levar seus alunos à reflexão para o exercício do saber fazer através de ações profissionais emergentes e criativas para que possa desenvolver a autonomia ao produzir conhecimento. Neste processo formativo é relevante que o aluno aprenda a realizar tarefas coletivamente, e desenvolva atividades desafiadoras. Dentre estas atividades desafiadoras surge o estágio obrigatório e o estágio não obrigatório, ambos regulamentados pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, sendo pois a mesma desafiadora porque insere o aluno no campo profissional, a escola, no qual ele vai manipular suas habilidades e competências aprendidas nas universidades para realizar a prática docente.

Este processo, que parece ser natural é considerado, muitas vezes, como penoso, na acepção de França-Carvalho, Andrade e Sousa (2012). De fato, a nossa vivencia como coordenador pedagógico de uma escola pública constata que, muitas vezes ao aluno estagiário tem dificuldade de compreender a dinâmica escolar. Neste sentido, alguns questionamentos foram levantados a fim de compreender o estágio e suas implicações, efetuamos alguns questionamentos como: os estagiários desenvolvem seu fazer pedagógico na escola, com base em qual epistemologia? Como ocorre o acompanhamento dos estagiários na escola? Como os estagiários organizam seu planejamento? Este, está em conformidade com o currículo da escola? Como o estágio contribui para a construção a identidade docente?

Nesse sentido, o presente artigo é resultado de uma pesquisa em andamento, sendo que o objeto de estudo em questão, é a prática dos estagiários em processo de formação das universidades e faculdades de Pedagogia, onde o espaço é uma escola municipal da cidade de Teresina-PI, sendo o recorte desse universo as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa busca informações dos profissionais em construção que estão em contato diretamente com a sala de aula e que estejam em desenvolvimento de sua experiência profissional a partir dos primeiros 4º bloco/ período do curso através de estágio remunerado e curricular. Na busca por informações sistematizadas e através do contexto apresentado, surgiu o seguinte problema da pesquisa: quais são as dificuldades encontradas pelos acadêmicos do curso de Pedagogia durante a prática do estágio remunerado e curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Através desse cenário, o trabalho tem como objetivo geral analisar a prática do estágio remunerado e curricular dos alunos do curso de Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Teresina-Piauí, sendo os objetivos específicos: identificar as implicações da teoria adquirida na academia nas dificuldades vivenciadas durante o estágio remunerado e curricular, verificar como os estagiários de uma escola municipal articulam a teoria adquirida na academia e a prática que é fruto da realidade.

ESTÁGIO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Hoje a profissão professor só pode ser exercida por licenciados, sendo que antes poderia ser exercida com apenas ensino médio ou por bacharéis. Isso significa que a valorização da formação docente é de reconhecimento nacional. De fato, a formação de professores é um processo de extrema relevância, uma vez que fomenta o desenvolvimento de competências peculiares à docência. Neste processo são apreendidos os caminhos por onde devem ser trilhados os passos do professor, de modo a auxiliá-lo na construção de seus conhecimentos e levando-o a produção de novos saberes, de modo permanente.

Nesse sentido, é importante destacar que a identidade dos cursos que formam professores, ou seja, as licenciaturas, esteja organizada em prol do processo de formação e que depois seja efetivada na escola, sendo que Souza (2009, p. 59) descreve: “O Currículo, pois, é mais um documento na qual estão indicadas dimensões e ações a serem garantidas para realizar as escolhas institucionais e orientar a realização da *Práxis* Pedagógica.”

Porém, as criticas se estendem a um componente curricular que objetiva, segundo a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 no Art. 1º, § 2º, apresenta que “[...] proporcionar o aprendizado de competências próprias de atividades profissionais e contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008). Trata-se do estágio obrigatório,

concebido como um espaço que, ao colaborar na construção de competências profissionais, concorre para a construção da identidade da docência. Barreiro (2006. p. 20) considera-o como referência na “reflexão e formação no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos”, ressaltando que a experiência vivida torna-se fundamental na construção da identidade do profissional. Neste aspecto, este espaço formativo torna-se um momento crucial para cada aluno da licenciatura, que fará a experiência da docência na sala de aula, possibilitando uma vivência do que foi estudado na academia durante o curso, significando o conhecimento teórico, que é essencial para aliar-se a prática na sala de aula.

Neste caso, a atividade pedagógica deve conduzir os professores à busca da transformação da realidade e para que haja essa mudança é necessário que o acadêmico reflita e conheça o espaço escolar para por em prática as teorias. Porém, há um outro tipo de estágio, diferentemente do estágio curricular obrigatório; componente curricular necessário para integralização de um curso. A lei supracitada (Nº 11.778), no seu parágrafo 2º, dispõe que este estágio não obrigatório é desenvolvido como atividade opcional, acrescida a carga horária regular e obrigatória. Isso implica que o estágio pode assumir a característica da obrigatoriedade e da não obrigatoriedade, ambas com a mesma finalidade.

Segundo França-Carvalho, Andrade e Sousa (2012), usualmente, os estágios não obrigatórios, em diversas instituições de ensino superior do país, configuram uma maneira no qual os estudantes encontram de garantir sua permanência na universidade, ou seja, captar recursos financeiros para se deslocar para as aulas, para adquirir o material bibliográfico das disciplinas, dentre outras despesas. Já o estágio obrigatório é parte do curso de graduação, possui um projeto com objetivos bem definidos e contam com a orientação de um professor da Instituição superior que acompanha os alunos nessa primeira experiência docente. Portanto, a principal diferença entre esses dois tipos de estágio aponta para a finalidade e a forma. Enquanto o primeiro tem como objetivo primário o retorno financeiro e não dispões de objetivos claramente delineados, o segundo, apesar de também poder ser remunerado, garante a supervisão norteada por objetivos e competências estabelecidas pelo projeto político pedagógico do curso, necessárias à formação.

O fato é que o estágio, de qualquer natureza, compreende um campo de estudo denominado de formação e a profissionalização de professores, que se intensificou nos anos 1990. Devido à redemocratização do país com a constituição de 1988, o quadro das reformas educativas, associadas às novas exigências geradas pela reorganização da produção e da globalização da economia contribuiu para a redefinição do perfil profissional docente

Neste aspecto, Essa reflexão, também, é ponderada por Assim é necessário mais estudos das seguintes obras: Brasileiro (2013), Delors (1999), Demo (2013), Formosinho (2009), Giesta (2001), Giroux (1997), Nóvoa (1997), Gómez e Sacristán (1998), Silva (2014), Silva (2011), Souza (2009), Tacca (2006) e Tardif (2002), na intenção de desvelar mais resultados.

METODOLOGIA

Para por em prática esta pesquisa e obter as informações propostas nos objetivos, está sendo necessário um estudo organizado com base na abordagem qualitativa, que segundo Minayo (1994, p. 21) "ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes."

O campo da pesquisa, é uma escola municipal localizada na zona sul, da cidade de Teresina, cuja escolha da escola deu-se pelo motivo da relevante quantidade de turmas do 1º ao 5º do Ensino Fundamental, aumentando assim as chances de ser encontrado um relevante número de estagiários. Para tanto, os sujeitos escolhidos são todos os estagiários que estão em atuando diretamente na sala de aula e em desenvolvimento de sua experiência profissional através do estágio remunerado e curricular na escola, ou seja, três alunos.

Nesse contexto, a partir da contribuição do enfoque da etnometodologia (COULON, 1999) a pesquisa está sendo possível iniciar a reflexão sobre o processo de formação de professores, especialmente sobre a ação educativa, o trabalho pedagógico desenvolvido e a formação dos estagiários do curso de Pedagogia.

Destaca-se que a pesquisa se encontra em fase de estudo do referencial teórico e transcrição das entrevistas. Posteriormente, quando a coleta de coleta de dados for concluída, estes serão analisados, tabulados e interpretados em consonância com a revisão bibliográfica de modo que se compreenda a realidade investigada (MINAYO, 1994).

RESULTADOS PRELIMINARES

Se a contemporaneidade exige formar cidadãos críticos e reflexivos, igualmente, é exigido do professor em formação inicial a vivência de habilidades e competências como: a compreensão da subjetividade do aluno para que este desenvolva o senso crítico e um olhar novo sobre a sociedade; a capacidade de utilizar estratégias inovadoras e diferenciadas no processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente o cuidado com seu desenvolvimento profissional, na intenção de que seu trabalho se constitua com base numa prática reflexiva. Um dos espaços curriculares em que o aluno vivencia estas habilidades é o estágio, cujo *modus*

operandi tem sofrido pela literatura severas críticas no sentido de que não consegue cumprir o seu objetivo que é preparar, de fato, o educando para a vida cidadã e para o trabalho. Com efeito, ao adentrarmos no campo de pesquisa percebemos que os estagiários, alunos do curso de Pedagogia, aprendem seu oficio, muitas vezes, no solilóquio. Os resultados preliminares evidenciam que estes sujeitos, embora vivam um processo de formação inicial, assumem, de certa forma, a função de professor na escola, significando sua prática docente a cada enfrentamento das dificuldades do cotidiano profissional.

Observa-se que a complexidade existente no estágio desafia a busca de mais estudos que subsidiem reflexões sobre sua relevância para a formação inicial e para a construção da identidade docente, o que, consequentemente, alarga a compreensão deste campo epistemológico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores:** pensar e fazer. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de set. 2008.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCA-CARVALHO, A. D. ; ANDRADE, M. M. ; SOUSA, J. S. **A aprendizagem do oficio da docência:** desafios do estágio obrigatório nos cursos de licenciatura. In: IV Encontro Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-oeste de formação docente para a educação superior. Uberlândia: UFU, 2012. p. 1-13.

GIESTA, Nágila Caporlíngua. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor:** moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM Editora, 2001.

GIROUX. Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Campinas, SP. Pontes, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, Antonio. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos:** normas e técnicas. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Nilson Robson Guedes. **Estágio Supervisionado em Pedagogia.** Campinas, SP: Alínea, 2011

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

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

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE GUANAMBI: DAS PROPOSTAS OFICIAIS ÀS PRÁTICAS FORMATIVAS

Jany Rodrigues Prado (UESB/UNEB)
janyrprado@yahoo.com.br
Berta Leni Costa Cardoso (UESB/UNEB)
bertacostacardoso@yahoo.com.br
Cláudio Pinto Nunes (UESB)
claudionunesba@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Quando nos referimos à Educação Infantil a primeira referência que fazemos é a de que este segmento se constitui como primeira etapa da Educação Básica, é direito social da criança garantido pelo Estado e é responsável pela educação formal das crianças de 0 a 5 anos, tendo como elementos norteadores o brincar, o educar e o cuidar. Todavia a Educação Infantil nem sempre foi compreendida dessa forma, ela foi se materializando a partir de um longo percurso histórico e a partir das correntes ideológicas que marcaram cada um desses momentos e refletiram nas políticas públicas que a orientam.

Nesse contexto, o professor da Educação Infantil também vive um processo de (re) significação de sua identidade docente, pois a profissionalização para atender às exigências emergentes dessa ação de revisão da Educação Infantil implica mudanças em concepções e paradigmas que orientam suas práticas pedagógicas. Tais implicações desembocam na necessidade de uma formação para além da instrumentalização técnica ou de uma formação pragmática e sim em uma formação alicerçada no princípio de que o professor é produtor de saberes e não mero reprodutor desses saberes. Saberes plurais, que se articulam e envolvem, conforme destaca Pimenta (2010), os saberes experienciais, curriculares e pedagógicos.

Vivenciar essa proposição de formação continuada tem se configurado como um desafio, pois propõe uma sólida formação social e política. O município de Guanambi, através dos poucos coordenadores pedagógicos que restaram de um concurso público em 2002 (oito coordenadores até então) vem tentando consolidar encontros formativos com os professores da Rede Municipal de Ensino, após um período de negação desses tempos e espaços. Entretanto, deparamo-nos com docentes que priorizam um saber em detrimento do outro. Ora enfatizam os experienciais, ora os pedagógicos e, raríssimas vezes, os curriculares.

É nesse contexto que situa este estudo. O interesse em estudar o processo formativo dos professores do 5º Período da Educação Infantil na Rede Municipal de Guanambi, está em parte vinculado ao fato de acompanharmos a trajetória formativa da Rede desde 2002 e ao longo dessa trajetória, vivenciar e observar questões pontuadas acerca da formação docente dos profissionais dessa etapa da educação Básica. Provocações como: Por que há uma expectativa do professor de Educação Infantil da Rede que a formação seja centrada em saberes práticos em detrimento dos teóricos? O processo formativo proposto pela Rede atende às reais necessidades dos professores que atuam na primeira etapa da Educação Básica? Essas e outras questões me instigaram a procurar uma melhor compreensão desse universo.

Tais provocações nos conduziram a delinear a seguinte questão norteadora: Como os professores da Rede Municipal de Ensino de Guanambi que atuam na Educação Infantil compreendem a formação continuada? Neste sentido, na realização desta pesquisa, o objetivo principal vincula-se a investigar como ocorre o processo formativo dos professores que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Guanambi, na tentativa de (re) significar esses momentos. Subsidiado pelos específicos: Refletir sobre as concepções de formação continuada que perpassam o discurso dos professores de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Guanambi; Conhecer o processo formativo dos professores que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Guanambi; Identificar os desafios e contribuições da formação continuada para o percurso profissional dos professores da Educação Infantil e Propor, através de um Projeto Vivencial, uma formação que coloque o professor como produtor de saberes e não mero reprodutor desses saberes.

O PERCURSO METODOLÓGICO

O objeto de estudo desta pesquisa foi abordado no contexto da investigação qualitativa em Educação. Esta opção se justifica pelo aprofundamento de questões conceituais referentes ao objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por ter um ambiente natural como fonte direta dos dados, neste caso específico, nosso ambiente foi o Centro de Treinamento Pedagógico – CETEP, que promove mensalmente encontros formativos para os professores do 5º Período das escolas da rede municipal de ensino de Guanambi.

Complementando essa ideia, Goldenberg (2000, p. 14) destaca que “na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória”.

A trilha metodológica que sustenta esse trabalho não visa apenas a detectar e a discutir os desafios vivenciados pelo coordenador e professores nos seus processos

formativos, mas ajudar a minimizá-los ou quiçá superá-los com algumas intervenções, por isso, a metodologia adotada foi a pesquisa-ação. Este tipo de pesquisa possui uma base empírica que é concebida e realizada em estreita relação com uma ação ou com a resolução de um problema e na qual os pesquisadores e colaboradores participam ativamente para resolução da problemática (THIOLLENT, 1985).

Na presente pesquisa, realizamos a coleta de dados a partir do instrumento questionário. O questionário pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, sentimentos, expectativas, situações vivenciadas etc". (GIL, 1999, p.128). Sendo assim, a formulação do questionário levou em consideração respostas que conseguissem atingir nossos objetivos.

A escolha dos participantes se deu através do levantamento dos professores que participaram dos encontros formativos oferecidos pela Rede Municipal de Ensino de Guanambi no ano de 2015. Com base nesse levantamento, contabilizamos 30 professores que foram convidados a participar dessa pesquisa, respondendo a um questionário composto por oito questões. Desses professores, dez se disponibilizaram a participar da pesquisa e responderam ao questionário.

Utilizamos a análise de conteúdo no tratamento dos dados, considerando-a na perspectiva de compreender criticamente o sentido das informações construídas pelos participantes dessa investigação. Nas palavras de Bardin (1977, p. 9) ela "absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito) retido por qualquer mensagem".

O OLHAR DAS PROFESSORAS DO 5º PERÍODO SOBRE SUAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Esta seção destina-se a apresentar as análises dos dados coletados pela pesquisa, descrever o perfil dos professores do 5º período que participam no ano de 2015 dos encontros formativos organizados pelo CETEP, discute as concepções de formação continuada que perpassam suas trajetórias docentes, os processos formativos dos professores que atuam nessa série, bem como os desafios e contribuições dessas práticas no contexto do planejamento em rede, organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Guanambi, no tocante à Educação Infantil.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PARTICIPANTE DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no CETEP, espaço onde acontecem os encontros formativos dos professores promovidos pela Secretaria Municipal de Educação. Os

sujeitos da investigação foram as professoras que atuam nas turmas de 5º Período da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Guanambi-BA. Assim sendo, das trinta professoras convidadas a participar, dez se dispuseram e estas foram escolhidas para compor a amostra. Para preservar a privacidade das dez partícipes da pesquisa, foram escolhidos os seguintes nomes fictícios: Açucena, Dália, Gérbera, Hortência, Jasmim, Lavanda, Lis, Margarida, Orquídea e Rosa.

Abaixo, o Quadro 1, sintetiza a formação acadêmica e a experiência profissional na Educação Infantil das dez professoras participantes, por meio do questionário respondido por elas.

Quadro 1 – Formação acadêmica do grupo participante da pesquisa

Professoras	Formação		Experiência profissional na Educação Infantil
	Graduação	Pós-graduação	
Açucena	Pedagogia	Psicomotricidade nas séries iniciais	23 anos
Dália	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil e séries Iniciais	15 anos
Gérbera	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional e Clínica	2 anos
Hortência	Pedagogia	Docência no Ensino superior	2 anos
Jasmim	Licenciatura em História	Gestão Educacional e História da Cultura Afro	15 anos
Lavanda	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil e séries Iniciais; Alfabetização e Letramento	21 anos
Lis	Pedagogia	Língua Portuguesa e Literatura	17 anos

Margarida	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil	30 anos
Orquídea	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil	17 anos
Rosa	Pedagogia	Práticas docentes Interdisciplinares	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora com dados da pesquisa.

Observando o quadro, percebemos que as partícipes são do sexo feminino o que vem afirmar esse paradigma do predomínio do universo feminino na Educação Infantil. Possuem formação inicial atendendo às exigências postas pela Lei de Diretrizes e Bases 96/94 e apenas uma delas, não tem formação em Pedagogia, mas em outra licenciatura. Os dados coletados também nos mostram que todas já possuem especialização, algumas voltadas à área de Educação Infantil, como Dália, Lavanda e Orquídea; e outras em áreas afins.

Um curso de formação, bem como, a formação continuada é de suma importância para o professor em sua atividade docente, pois através destes poderá refletir sobre suas práticas e reorientá-la. Como afirma Garcia (1998), ao estar em formação o professor permite que:

> O olhar ocasional torna-se olhar intencional e mais apurado, porque enriquecido pela teoria. Os ouvidos desatentos afinam-se e passam a ouvir distinguindo a sutileza das falas, conversas, risos, silêncios, gritos; o que antes parecia apenas ruído torna-se entonação cheia de sentido‘ aos ouvidos da professora pesquisadora. (GARCIA, 1998, p. 23).

Outro ponto importante que merece ser discutido é o tempo de experiência profissional na Educação Infantil. Sete das professoras pesquisadas já possuem mais de quinze anos na Educação Infantil, enquanto apenas três possuem dois anos. O chão da sala de aula possibilita aos professores adquirirem experiências fundamentais para uma boa prática educativa que contribua na formação do sujeito, o que demonstra que a experiência é um fator primordial na prática do professor, mas é preciso que ele esteja ligado a processos que beneficiem sua práxis, como a formação continuada.

As concepções da formação continuada que perpassam o discurso das professoras do 5º período

A formação continuada objetiva a atualização de conhecimentos, a fim de que acompanhemos as mudanças que ocorrem nas práticas docentes, bem como atribuirmos direções esperadas a essas mudanças. Pois a realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre.

As professoras do 5º período**,** quando questionadas sobre o que pensam sobre formação continuada, destacam:

> Entendo que é a continuação dos estudos e do aperfeiçoamento, que pode acontecer de acordo com as demandas e também para ficar sempre atualizado. (Gérbera, questionário, dez. 2015).
>
> Formação continuada para mim é um processo de estudo, atualizado sempre. É nunca deixar de estudar, fazer cursos, fazer leituras, participar de eventos. (Hortência, questionário, dez. 2015).
>
> Processo permanente de aperfeiçoamento profissional, com o objetivo de qualificar o modo de pensar e o fazer pedagógico. (Jasmim, questionário, dez. 2015).
>
> É um processo que visa adquirir mais conhecimentos, troca de ideias, além de ter motivação para o seu desenvolvimento pedagógico no ensino e aprendizagem de seus alunos. (Açucena, questionário, dez. 2015).
>
> São estudos realizados após a formação inicial para atualizar e complementar conhecimentos, ampliando a capacidade crítica. (Orquídea, questionário, dez. 2015).

As falas dos partícipes da pesquisa evidenciam a compreensão da formação continuada como uma necessidade inerente à prática docente e corroboram para compreensão desse processo com o objetivo de acompanhar as mudanças e demandas que ocorrem na contemporaneidade. A compreensão de inacabamento e de permanente processo de formação, com vistas a melhor preparação profissional, discutida por Veiga (1998, p.15) aparecem nas concepções das professoras Gérbera, Hortência e Jasmim.

Já o caráter inconcluso, apontado por Veiga (1998) é evidenciado na resposta da professora Orquídea, que também destaca o papel da formação na ampliação da capacidade crítica do professor. Certamente, a formação continuada e a profissionalização docente não serão a solução para todos os enfrentamentos com os quais nos deparamos, mas sem eles não refletiremos sobre nossas ações e acabaremos envolvidos pela racionalidade técnica, pelo conhecimento mecânico e linear, conforme discute Pérez Gomés (1995, p. 103):

> Para se superar a racionalidade técnica, ou seja, uma utilização linear e mecânica do conhecimento científico, é preciso partir da “análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreensão do modo como utilizam o

> conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Enfim, as respostas nos conduzem a um consenso acerca da formação continuada enquanto atividade contínua, dialética, humana, participativa e reflexiva, que busca sempre (re) significar as práticas pedagógicas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem das crianças com as quais trabalham.

CONHECENDO OS PROCESSOS FORMATIVOS DAS PROFESSORAS DO 5º PERÍODO

Os conceitos acerca da formação continuada foram se alterando conforme o momento histórico, político e social em que estamos inseridos. Verdinelli (2007) afirma que essas concepções passaram pelos conceitos de reciclagem, carregado hoje de conotação negativa, por se associar ao processo de reciclagem de lixo, de treinamento, associado à ideia de adestramento, treino, modelagem de comportamento, de aperfeiçoamento pelos sentidos assumidos pela busca da perfeição, algo inatingível para seres humanos até chegar à conotação de formação continuada, cujo objetivo é o desenvolvimento pessoal e profissional, entendido como processo contínuo de reconstrução do conhecimento, portanto: educação permanente, educação continuada, formação continuada.

Nas últimas décadas, a ampliação de programas de formação possibilitou aos professores que já atuavam nos sistemas de ensino o acesso a esses processos formativos, seja por parcerias estabelecidas com as políticas do governo federal, seja por ações desenvolvidas no próprio sistema de ensino, por parcerias com universidades ou pelas escolas onde o professor desenvolve suas atividades laborais. As professoras, partícipes dessa pesquisa, quando questionadas sobre as ações de formação continuada que costumam participar ou já participaram e onde elas foram ofertadas, sinalizam em suas respostas as parcerias estabelecidas entre a prefeitura municipal com as políticas públicas voltadas para a alfabetização e letramento, como o Programa de Professores Alfabetizadores - PROFA e Pacto pela alfabetização na Idade Certa - PNAIC e os programas oferecidos pela própria secretaria de educação do município. Além de aparecer quase como unânime o espaço formativo do CETEP:

> Já participei do PACTO para o 1º ano e da formação que acontece no CETEP, ambas no 5º período e no 2º ano. (Hortência, questionário, dez. 2015).
>
> Participei do PACTO, PROFA, PCN, da construção da proposta curricular do município e dos planejamentos

> pedagógicos. Todos no CETEP. (Jasmim, questionário, dez. 2015).
>
> Formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, como PROFA, PCNs. Que acontecem no CETEP. (Lis, questionário, dez. 2015).
>
> Todos os cursos oferecidos pela Prefeitura Municipal de Guanambi. (Margarida, questionário, dez. 2015).
>
> Participo na UNEB de Guanambi e Caetité, no CETEP, em grupos de estudos com os temas Alfabetização, EJA, Educação Especial, Educação Infantil. (Rosa, questionário, dez. 2015)
>
> Apenas os oferecidos pela Rede Municipal de Guanambi. (Gérbera, questionário, dez. 2015)
>
> Já participei da formação do CETEP, do Instituto Conhecer e em outras instituições. (Lavanda, questionário, dez. 2015)
>
> Na área da Educação Infantil, já participei de cursos on line e participo regularmente dos planejamentos do CETEP. (Orquídea, questionário, dez. 2015)

As respostas nos convidam a refletir sobre a importância do CETEP para a efetivação dos momentos formativos e participação dos professores. Gérbera explicita que sua formação continuada se dá exclusivamente no CETEP. Essa afirmação ratifica a necessidade de pensarmos uma formação alicerçada em uma dimensão política, que colabore para a compreensão de uma prática humanizadora. Além de nos convidar a pensar sobre a responsabilidade que esse espaço e as práticas formadoras fomentadas por ele têm sobre os professores da rede municipal de Guanambi.

Não cabe neste trabalho, analisar se os professores ao participarem dos cursos oferecidos pelo CETEP, objetivam mais um investimento na certificação por uma exigência da legislação ou pela necessidade de melhor compreender o processo de ensino e aprendizagem que media. De um modo ou de outro, essa formação traz implicações importantes para o fazer pedagógico do professor em suas atividades docentes.

Nesse contexto, a formação continuada oferecida deve priorizar a produção de saberes e não sua reprodução, compreendendo a heterogeneidade dos saberes docentes. É preciso organizar tempos e espaços para que os saberes curriculares, acadêmicos e experiências (TARDIF, 2002) sejam produzidos, elaborados e reelaborados, procurando sempre garantir a convivência desses, sem que haja a valorização de um saber em detrimento do outro.

Esse cenário nos convida a compreender e refletir os desafios e contribuições da formação continuada oferecida pela Rede, apresentados na análise das respostas das professoras na próxima seção.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO 5º PERÍODO: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Esta seção apresenta as reflexões das professoras pesquisadas sobre os desafios que enfrentam nos processos de formação continuada oferecidos pelo CETEP no ano 2015, sobre como reagem frente a eles, além de revelar as contribuições desse processo. Um desses desafios, que parece ecoar nas vozes dessas professoras, diz respeito à distância entre o que estudado e o que é vivenciado na realidade de suas salas. Suas inquietações acerca desse aspecto podem ser observadas nos fragmentos abaixo:

> Adequação do tempo e relação teoria e prática. (Rosa, questionário, dez. 2015).
>
> Distanciamento na relação teoria e prática. (Açucena, questionário, dez. 2015).
>
> Fazer com que o estudo – teoria - seja colocado em prática. Ter tempo para os planejamentos. (Jasmim, questionário, dez. 2015).
>
> Discussões mais aprofundadas e que possam ser relacionadas à prática (Orquídea, questionário, dez. 2015).
>
> Buscar ações que melhorem a prática. (Margarida, questionário, dez. 2015)

Ao utilizarem a expressão colocar a teoria em prática, as professoras nos revelam a compreensão de que a teoria e prática são ações distintas, contrárias, que devem ser complementadas, quando deveriam ser compreendidas numa relação intrínseca, de interdependência, pois não há teoria sem prática ou prática sem teoria. A relação entre teoria e prática centra-se na articulação dialética entre ambas, constituindo o que se chama de práxis, que é sintetizada no ato de praticar a teoria e teorizar a prática como momentos de um mesmo e único processo.

Pimenta (2012) afirma que o papel da teoria é oferecer subsídios aos professores para analisar e compreender os contextos históricos, sociais, culturais, institucionais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nelas intervir corretamente, aliando a teoria e prática com o contexto em que se encontram seus alunos.

Nessa perspectiva, a práxis reflexiva não se dá num vazio, ela se constrói continuamente, dando sentido ao que se realiza na prática educativa cotidiana e resgatando dela as teorias que a sustentam, num permanente processo de ir e vir, sustentado pela ação-reflexão-ação. Outra inquietação pontuada pelas partícipes da pesquisa envolve a necessidade dos momentos formativos articularem os diferentes saberes, não se esquecendo dos saberes experienciais. Essa discussão é ratificada por Nóvoa (1995), quando ele destaca que a formação não se constrói apenas por

acumulação de conhecimentos, mas a partir de um trabalho de reflexão crítica, sempre atentando para o saber da experiência.

> O relato de experiências deveria estar sempre presente. (Gérbera, questionário, dez. 2015).
>
> Organizar tempos para troca de experiências e trabalhar mais sugestões de atividades práticas. (Lis, questionário, dez. 2015)

As professoras demonstram a necessidade da valorização desse saber, mesmo que talvez desconheçam os saberes categorizados por Tardif (2002). Dália ainda traz como desafio a necessidade de elaboração do roteiro semanal e da garantia de tempo para a elaboração de sequências didáticas. Sua fala evidencia a ideia de que a formação deve ser centrada no planejamento de aulas modelares, no recebimento de pacotes prontos organizados pelo coordenador e a formação docente com ênfase nos aspectos pragmáticos e instrumentais da formação, com ênfase a conhecimentos e saberes práticos em detrimento de uma formação política e consistente, que possibilite romper com princípios reprodutivistas de saberes.

Postos os desafios, os achados da pesquisa trouxeram ainda as contribuições dos processos formativos à construção e (re) significação da identidade dos docentes da Educação Infantil. Gomes (2009) salienta que a formação do professor de educação infantil oportuniza o redimensionamento para os atos de educar, ensinar e aprender, além de possibilitar a reflexão contínua sobre os objetivos que orientam seu fazer pedagógico, as concepções que sustentam sua ação docente, e não menos importante, a reconstrução da identidade sua profissional.

> Desenvolvimento e crescimento na minha prática pedagógica em sala de aula. Além de me incentivar para dinâmicas na sala de aula com os alunos. (Açucena, questionário, dez. 2015).
>
> Trouxe para mim esclarecimentos, ampliação de conhecimentos, experiências e atualização. (Gérbera, questionário, dez. 2015).
>
> Ampliou os conhecimentos, principalmente n área da Educação Infantil, as experiências compartilhadas nos encontros, o acesso a livros infantis interessantes, as leituras e discussões forma significativas para minha formação. (Hortência, questionário, dez. 2015).
>
> Ofereceu um fio condutor em minha prática docente com desafios e descobertas. (Jasmim, questionário, dez. 2015).
>
> Nessa caminhada, percebemos como os alunos tiveram um melhor desempenho, os projetos foram significativos, lúdicos. Foi muito proveitosa a formação oferecida, os estudos sobre avaliação e planejamento ajudou-me muito em sala de aula. As leituras para a construção da proposta curricular da educação infantil foi interessante também. (Lavanda, questionário, dez. 2015).

> Houve muitas sugestões interessantes que aplicamos na prática. E também discussões de textos que serviram de base para nossa prática. (Lis, questionário, dez. 2015).
>
> Acho que somos seres inacabáveis, devemos viver sempre buscando aprender. Os estudos, as discussões são extremamente importantes para direcionar o trabalho em sala de aula. (Margarida), questionário, dez. 2015).
>
> Possibilita que repense e avalie constantemente a minha prática. (Orquídea, questionário, dez. 2015).
>
> Todas as formações foram importantes para meu percurso profissional. (Rosa, questionário, dez. 2015).

As respostas das partícipes deixam evidente o quanto as formações fomentadas pelo CETEP foram essenciais para a construção de sua identidade docente, pois conseguiram, em certa medida, possibilitar reflexões acerca do fazer pedagógico. Consideram a formação uma atividade importante para exercerem a sua docência e ressaltam a condição de seres incompletos, inconclusos e inacabados, conforme percebemos na fala de Margarida.

Por fim, os dados apresentados e discutidos nesta categoria permitem afirmar que a dimensão reflexiva da prática pedagógica carece de melhor esclarecimento, bem como a unidade teoria e prática e a compreensão dos saberes que envolvem a docência, mesmo que a formação continuada oferecida tenha trazido contribuições importantes para a identidade e trajetória das professoras do 5º período.

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E DE CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES

Os achados da pesquisa nos convidam a pensar a realidade desvelada e agir sobre ela, alicerçados na tríade ação, reflexão, ação. Imersos na pesquisa-ação, essa é a proposição possível para a o planejamento e materialização da proposta de intervenção aqui apresentada.

> Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condição de estudar este problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo no qual se reproduzem apenas imagens individuais e estereotipadas. (THIOLLENT, 1985, p.25).

Conhecido os percursos dos processos formativos dos professores que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Guanambi, discutidas as concepções de formação continuada que perpassam o discurso das professoras do 5º período e identificados os desafios e contribuições da formação continuada para o percurso profissional desses professores, chega o momento de intervir na realidade. Dados

levantados, reflexões e problematizações realizadas, agora cabe a proposição de um Projeto Vivencial, de uma formação que coloque o professor como produtor de saberes e não meros reprodutores desses saberes e que responda aos desafios elencados por eles durante a pesquisa.

TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho foi construído partindo do pressuposto de que a formação continuada assume um papel determinante no processo de construção e reconstrução da identidade docente e se configura como uma das principais atribuições do coordenador pedagógico. Nele, buscou-se responder à seguinte pergunta: como os professores da Rede Municipal de Ensino de Guanambi que atuam na Educação Infantil compreendem a formação continuada?

Para tanto, as vozes das professoras foram ouvidas e trazidas para o estudo. As reflexões suscitadas neste momento de escuta denotam a compreensão da formação continuada como processo permanente, contínuo, dialético, revelando nossa condição de inacabamento e uma postura que dialoga com os autores referendados nesta pesquisa.

Todavia, este estudo também nos provoca em relação à necessidade de repensarmos e (re) significarmos os processos de formação continuada, atentando para a relação teoria e prática e para a produção de saberes docentes que articulem os saberes acadêmicos, pedagógicos e experienciais. Os resultados encontrados na presente pesquisa possibilitaram-nos investigar como ocorre o processo formativo dos professores que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Guanambi, na tentativa de (re) significar esses momentos através da Proposta de Intervenção.

O coordenador deve pensar seu fazer pedagógico voltado principalmente à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis. As ações do coordenador pedagógico devem ser orientadas para se constituírem instrumentos de transformação da realidade – de resgate da potência da coletividade, de ajuda à construção da unidade e não da uniformidade, um canal de participação efetiva, a fim de superar práticas autoritárias e/ou individuais.

Assim sendo, defendemos a construção de uma proposta formativa voltada para as questões que emergem do “chão da escola” e que traga os desejos, sonhos e esperanças dos sujeitos que delas participam. Os “pacotes prontos”, as formações aligeiradas e pontuais, voltadas para atender a interesses técnicos instrumentais não atendem aos professores e coordenadores, que trazem experiências que emergem de sua práxis docente e pedagógica, as quais devem ser reconhecidas e incorporadas

nas tarefas rotineiras ou nas atividades desenvolvidas pela instituição responsável pela promoção dos processos formativos.

Por fim, espera-se que as discussões advindas desse processo investigativo, além de estimular a realização de futuros estudos na mesma direção, contribuam para o fortalecimento da nossa identidade docente enquanto coordenadores pedagógicos e conscientização de que nosso trabalho envolve o trabalho de outros atores da escola, da aceitação, do compartilhamento de concepções, crenças e posturas. Nosso trabalho está sempre atrelado ao do outro, só vemos êxito em nossas ações quando conseguimos o envolvimento, o comprometimento do outro e para isso precisamos aprender juntos, o que requer amadurecimento das pessoas e das condições que as circunvizinham.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *In* VEIGA, Ilma Passos Alencastro e outros. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998, p.99-122.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. v. 1 e 3.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394 >. Acesso em: 05 set. 2015.

CUNHA, Renata C. O. B. O coordenador pedagógico e suas crenças. **Educação** Unisinos, São Leopoldo-RS, v. 9, n. 3, p. 197-202, set./dez. 2005. Disponível em: <http://goo.gl/KB5pKI>. Acesso em: 10 mar. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de

sua identidade. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://goo.gl/1mNqTx>. Acesso em: 15 mar. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, R. L. (Org.) **A formação da professora alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 1998**.**

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2000.

MENDES, Elzir Ivo Fernandes *et al*. **Memorial:** experiências, reflexões e esperanças: um recorte histórico da educação municipal de Guanambi. Guanambi. Prefeitura Municipal de Guanambi. Secretaria Municipal de Guanambi, 2008.

MORAES, I. N. **Memorial***:* síntese. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992. Documento apresentado à Faculdade de Medicina para o Concurso de Professor Titular do Departamento de Cirurgia – Disciplina de Cirurgia Vascular Periférica.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Claudio Pinto; SANTOS, José Jackson Reis dos; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: políticas públicas, gestão e práxis educacionais. Passo Fundo: UPF, 2008.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

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

_____, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2009.

RAMALHO, Betania Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Orgs.). **Formação para a docência profissional**: saberes e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014.

ROSEMBERG, F. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro (Org). **Profissão docente**: novos sentidos e novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008

VERDINELLI, Maria Marilsa. **Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico crítica e teoria histórico-cultural**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2007.

A PRÁTICA REFLEXIVA COMO ELEMENTO DA DOCÊNCIA NA INFÂNCIA

Terezinha Fernandes Gurgel (UERN)
tetegurgel@bol.com.br

INTRODUÇÃO

A prática reflexiva tem sido na atualidade um dos eixos basilares da infância. Refletir sobre as práticas pedagógicas dos docentes, principalmente daqueles que lidam na infância, no sentido de, sistematizar experiências, aprofundar estudos com foco em práticas reflexivas e com o propósito de contribuir para a melhoria do trabalho docente e das escolas que trabalham com a criança pequena, é por demais interessante, haja vista, a função docente ter um caráter complexo, mas essencial no processo de mudança. Sabendo-se que esta não poderá mais ser vista como nos moldes do passado, com práticas voltadas para o domínio e a transmissão de conteúdo.

Refletir sobre a ação docente possibilita uma compreensão de que a construção de aprendizagens integra o desenvolvimento contínuo da prática. É no trabalho com a criança pequena que surge a necessidade de um professor que tenha uma postura reflexiva desenvolvida no cotidiano de sala de aula. No entanto, reflexão e prática muitas vezes se tornam contrárias, como se uma não dependesse da outra. Sabendo-se que a prática reflexiva tem sido na atualidade, um importante ponto de orientação que precisa ser preconizado no processo de formação dos professores.

Atualmente, no mundo globalizado, exige-se da escola uma ressignificação de suas ações, com foco numa concepção de educação para o desenvolvimento humano, formação de caráter e construção de uma cidadania plena. Mas, principalmente, um redirecionamento na função docente quando esta pressupõe uma gama de conhecimentos, ideias e estratégias para ensinar e interagir com os alunos, na tentativa de entender a aprendizagem como um processo contínuo e significativo. É próprio do ser humano a busca pelo conhecimento, pois este vive imerso na curiosidade, mais especificamente na faixa de idade relacionada ao período da infância, período de grandes indagações, onde tudo pede explicações sobre o que ocorre ao seu redor. Pinazza (2007, p. 77) reforça sobre esse pensamento quando diz que:

> A escola e os educadores devem saber como extrair dos ambientes físicos e sociais tudo o que pode contribuir para fortalecer experiências valiosas. Cabe a educação reconhecer no ambiente experiências que podem ser favoráveis e com elas se operam o eventual, nelas se operam as forças internas e externa.

No entanto, espera-se que o professor de educação infantil saiba valorizar as experiências vivenciadas nos ambientes escolares com um olhar voltado para a criança e sua reflexão sobre a prática docente. Além do mais, as intencionalidades pedagógicas emanam contribuir na construção da formação para uma trajetória de sucessos no percurso escolar da criança pequena. O professor que reflete na ação cria uma nova realidade sobre si mesmo, no seu cotidiano, quando este atua na experimentação e na criação do novo, através do diálogo que se estabelece com essa realidade. Nesse sentido Perrenoud (2002, p.57), ilustra que: “A prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade”. Daí que, o exercício da reflexão na ação, leva o professor a descobrir erros para possíveis melhorias. É preciso estar sempre na busca de novos conhecimentos, na interação com outros profissionais, olhar o aluno de forma diferente, pensando o quanto este é capaz de aprender.

Desse modo, discutir o paradigma do professor reflexivo na prática cotidiana dos profissionais docentes voltado para a reflexão na ação, possibilita um entendimento de que a reflexão é a própria tomada de consciência do fazer na prática. Acreditando, no entanto, que esta seja indispensável para o trabalho do professor na busca de novos caminhos para o desenvolvimento profissional, favorecendo um olhar de si mesmo na relação com o exercício diário e a construção de um novo conhecimento, seja ele teórico ou prático.

Mizukami (2002, p.16) esclarece que “o conceito de reflexão envolve três outros: conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”. A partir dessas discussões, surge a necessidade de revisitar os mais diversos conceitos que foram construídos e utilizados ao longo da formação de professores no âmbito da prática educacional. Com base nessas perspectivas, a presente análise, é fruto de uma pesquisa em andamento sobre a prática reflexiva dos professores de Educação Infantil do Município de Caraúbas, no Estado do Rio Grande do Norte, trazendo como objetivos: refletir sobre a prática reflexiva e sua contribuição para o desenvolvimento profissional docente no segmento da educação infantil, além deste especificamente primamos por realizar uma apreciação nos cursos de formação docente que tem sido desenvolvido no município pesquisado. Nessa investigação delimitamos como objeto de estudo, a prática reflexiva como elemento da docência na infância. Tema de relevância que vem contribuir na atualidade para o debate no contexto da formação de professores, principalmente no segmento da educação infantil. A título de questionamento elencamos a seguinte pergunta: Como a prática reflexiva contribui para o desenvolvimento da docência no segmento da Educação Infantil no município de Caraúbas/RN?

Como resposta para esse questionamento buscaremos as discussões teóricas ancoradas na visão de alguns autores encontrados na literatura como: Nóvoa (1997),

Schön (2000), Zeichner (1997) Perrenoud (2002), Pimenta (2006) dentre outros, que têm verticalizado suas teorias no docente como profissional reflexivo e estão também centradas nas ideias de Dewey (1989), sabendo-se que suas obras são bastante referendadas por autores e pesquisadores que buscam encontrar respostas para os problemas educacionais. As ideias e o pensamento filosófico de Jonh Dewey relacionado a educação, muito contribuiu na sua época, pois retrata que toda a atividade educacional desenvolvida na escola tem uma finalidade prática e de utilidade para a vida cotidiana. Dewey floresce num período de grandes transformações no campo educacional, na busca da implantação de uma educação progressista com práticas renovadas. Daí o seu pensamento filosófico ser chamado de pragmatismo, do qual leva-se o aluno ao desenvolvimento da prática. Por estar bastante envolvido com problemas práticos, procurava estudos para aprofundar esse pensamento filosófico e conforme os seus estudos em William James, o fez decidir por essa maneira de filosofar. Sobre essa teoria Pinazza (2007, p. 68), esclarece que: "O pragmatismo define o valor prático da verdade e afirma que as ideias verdadeiras são aquelas que podemos assimilar, validar, corroborar e verificar, o que não é possível com as ideias falsas".

O tema escolhido para essa pesquisa justifica o interesse em rever como se configura a prática pedagógica do professor de educação infantil no município de Caraúbas/RN, no tocante a capacidade de refletir sobre a própria prática.

Alarcão (2008, p. 45) aponta que, "se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ele necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade'. Sabendo-se que, para ser um professor reflexivo, é preciso que aconteça uma considerável mudança não só no professor, no tocante ao trabalho realizado no cotidiano escolar, como no que se refere a burocracia escolar que muitas vezes não se apoia nas iniciativas dos professores quando estes demonstram interesse em mudar a sua prática. Zeichner (2009) tem buscado esclarecer a temática em questão, quando este publicou o seu primeiro artigo sobre a ideia de prática reflexiva na formação docente, em 1981 no Canadá, quando a psicologia comportamentalista era a força dominante na formação de professores dos Estados Unidos. Conforme o autor, ainda não existiam pesquisas ou uma discussão mais severa na formação dos professores sobre os saberes docentes e a prática reflexiva. Os seus interesses para a temática tiveram início em 1976, quando iniciou seus trabalhos na Universidade de Wisconsin, e começou a desenvolver pesquisas na área de formação de professores. As pesquisas voltadas para essa área do professor reflexivo têm crescido muito nas últimas décadas. Porém, para se adotar uma prática de reflexão na ação, exige-se do professor atenção individualizada junto ao seu aluno, independentemente do número existente em sala de aula. Dessa forma, a prática reflexiva tem sido, na atualidade, um importante ponto de orientação que precisa ser preconizado no processo de formação dos professores.

Para uma melhor compreensão e afinidade com o objeto de pesquisa, a estrutura ao longo desse trabalho está assim configurada: no primeiro momento tecemos considerações sobre a influência de toda trajetória educacional e profissional para a escolha do objeto de pesquisa. Em seguida serão elencados alguns questionamentos sobre a reflexão na prática docente e num terceiro ponto discorreremos sobre o caminhar da pesquisa.

INICIANDO A CONVERSA – UM DIÁLOGO NO TEMPO...

Para início de conversa, a trajetória de vida pessoal e profissional muito influenciou para a decisão e desenvolvimento desse trabalho. Apoiando-me em Josso (2010, p.62-63), "A reflexão biográfica permite, portanto, explorar em cada um de nós as emergências que dão acesso ao processo de descoberta e de busca ativa da realização do ser humano em potencialidades inesperadas". Foi revirando o baú das memórias de minha história de vida que os relatos de algumas fases afloraram e entrelaçaram num cenário de desejos, sonhos e desafios que foram enfrentados ao longo dos 38 (trinta e oito) anos de magistério. Ainda refletindo em Josso (2010, p. 69), onde esta aponta que:

> A história de vida narrada é assim uma mediação do conhecimento de si, em sua existencialidade, o qual oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como, sobre as dinâmicas que orientam a formação.

Refletir sobre algo que você construiu no percurso de sua formação, torna-se prazeroso, no entanto, é necessário relatar alguns acontecimentos que foram evidenciados ao longo de minha vida escolar, profissional e experiencial que se transformaram em aprendizagens. É importante compreender que o que está em jogo não é o conhecimento em si mesmo, mas o entendimento de como fomos formados e/ou transformados. As vivências experienciais adquiridas durante o percurso da vida profissional nos tornam sujeitos ativos e conscientes, e até de certa forma, reflexivos mediante as oportunidades que nos sãos disponibilizados para criar, aprender, explorar e transformar a nós mesmos.

A transformação educacional teve início no ano de 1966, aos oito anos de idade. Quando ingressei pela primeira vez na escola, fora da faixa etária estipulada para frequentar o ensino fundamental. Fui alfabetizada numa perspectiva silábica e tradicional, onde se utilizava a decodificação das letras/palavras/frases. Eram atividades mecanizadas, e não havia muita preocupação para o trabalho da leitura, apenas decodificação de letras e memorização. Nessa perspectiva: "A escola reprodutiva considera conhecimento processo linear. Por isso, aposta em sua simples

transmissão. O professor fala, o aluno escuta, toma nota e desenvolve na prova, chega no máximo ao domínio reprodutivo de conteúdos" (DEMO, 2002, p.124).

A preparação e escolha para ingressar nos cursos profissionalizantes, teve início no ano de 1975, com opção pelo magistério. Lembro-me ainda das aulas práticas que aconteciam em preparação para os estágios e a prática da docência. Foram os períodos do estágio supervisionado que obtive as primeiras aproximações da prática docente. Dessa forma, Bolzan (2002, p. 20), assim propôs:

> Conceber a escola como um contexto propício para a construção e a apropriação de conhecimentos e, consequentemente, da cidadania, leva-nos a supor que a aprendizagem mediada é um fator relevante para a construção dos saberes de professores e de alunos, favorecendo a consolidação dos processos cognitivos para ambos.

Continuando esse processo de aprimoramento da prática, fui estimulada a ingressar na Universidade do Estado do Rio grande do Norte – UERN, momento de necessidade para ampliar o conhecimento. No curso de Pedagogia, durante quatro anos de muitas transformações, utilizando-me das aulas, dos seminários e das atividades desenvolvidas que passei a ter um olhar crítico e reflexivo sobre os fatos. Os professores apesar de adotarem uma metodologia um tanto tradicional, procuravam sempre, mesmo com deficiências de materiais didáticos, desenvolverem nos alunos um trabalho sistematizado e produtivo. Estes procuravam despertar nos alunos um comprometimento com a sala de aula.

Foi no fazer em sala de aula junto aos educandos que passei a exercer com mais segurança aquilo que estava fazendo. Sentindo a necessidade de sempre estar pensando sobre a minha prática de sala de aula, muitos eram os questionamentos referentes a: O que fazer? Como fazer? Quando fazer? Procurando promover aulas mais significativas e interessantes para atender as especificidades dos alunos. Foi nessa direção que sempre procurava algo que viesse estimular a aprendizagem dos educandos, ficando evidente o interesse em discutir e aprofundar a temática do professor reflexivo. Principalmente o professor da educação infantil, que ao refletir sobre sua pratica vai além da prática pois passa a conhecer-se a si mesmo, num processo continuo de construção, reconstrução e autoconstrução.

A REFLEXÃO NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática reflexiva com criança pequena vem sendo discutida na atualidade e se tornando de certa forma necessária no trabalho dos profissionais para o desenvolvimento das aprendizagens. No entanto, para ser reflexivo ou desenvolver

uma reflexão sobre a prática são as mais diferentes maneiras que se fazem uso no contexto atual do profissional que trabalha no ambiente de Educação Infantil e em outros ambientes. Assim, Oliveira-Formosinho (2007, p.14), considera que “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui”.

Muitos aspectos relacionados a reflexão sobre a prática para desenvolver a aprendizagem e o bem-estar da criança são necessários. Partindo das observações, dos diários e dos estudos de casos são meios que poderão alterar a prática e promover o desenvolvimento nos primeiros anos de aprendizagem da criança. Assim, “Sustentar uma prática eficaz nos primeiros anos de aprendizagem envolve refletir, desenvolver e, em geral, modificar nossa prática” (SMITH, 2010, p. 47). Adotar uma prática reflexiva, perpassa pelo modo como você vê e reflete sobre ela. É explorar o modo como a sentimos e como a entendemos. Porém, é preciso antes de tudo vontade pra ser curioso na busca da verdade e da justiça.

Refletir sobre a prática e na prática, promove mudanças no profissional que trabalha com crianças pequenas. Através da reflexão o professor é capaz de verificar a atual situação de sua prática docente, além de verificar se os conhecimentos trabalhados são significativos para a criança. Desenvolver uma postura reflexiva requer um envolvimento pessoal, um querer fazer. Daí ser importante construir uma prática que proporcione refletir sobre o que o aluno está aprendendo.

De acordo com Pinazza (2007, p. 78):

> O pensamento reflexivo envolve um processo de investigação que afasta o indivíduo da impulsividade e das ações rotineiras. Supõe a previsão e o planejamento de ação a partir do reconhecimento de fins ou propósitos, representando a atividade deliberada e intencional em direção a objetivos.

É preciso pensar no desenvolvimento profissional de todos aqueles que lidam diretamente com a criança pequena. A reflexão promove a compreensão profunda das ações para elevar a melhoria da prática profissional. No pensamento de Alarcão (2008, p. 45): “Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”. Assim, partindo do pressuposto de que a reflexão é própria da condição humana, surge a necessidade de um redirecionamento na formação docente para que aconteça a valorização pessoal e profissional.

Sobre a prática reflexiva nos remete a pensar que são muitos os desafios que estão envolvidos e que de certa forma são incentivadores para se adotar uma postura profissional com um caráter reflexivo. O tempo e o espaço são desafiadores para

se desenvolver uma prática, principalmente quando se coloca como obstáculo no processo de atuação reflexiva. Observar os momentos onde as crianças realizam as atividades diárias, são exemplos de oportunidades para a realização de uma reflexão da prática. Para isso, muito são os meios que se utilizam para documentar essas experiências, dentre elas: o diário, as gravações, transcrições, observações, atividades envolvendo os pais, professores dentre outras. Observar o como e com quem acontece o compartilhamento das aprendizagens das crianças diz respeito a mais um desafio que se deve enfrentar nesse foco de professor reflexivo. É como Craft in Smith argumentam: “compartilhar as perspectivas é parte essencial do desenvolvimento do papel profissional da educação infantil em vários ambientes, incluindo as instituições infantis e as escolas” (CRAFT apud SMITH, 2010, p. 43).

Ser professor reflexivo não é tarefa fácil. A reflexividade estimula para ser um professor pesquisador de seu próprio trabalho. Bolzan (2002, p.17) destaca que:

> Ao refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/ imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

Ser autônomo da prática torna-se uma tarefa complexa diante o posicionamento que ocupa perante as crianças, os pais e outros serviços. É preciso estar apto a aceitar novas ideias. Estar sempre aberto para o novo, a ouvir críticas, ter humildade para ouvir o outro e assim construir novas ideias. Ser sensível aos direitos que são garantidos as crianças. No entanto, a prática reflexiva tem um potencial, mas corre risco.

CAMPO DE ESTUDO – O INÍCIO DE UMA TRAJETÓRIA

Para uma melhor compreensão do espaço onde serão desenvolvidas as atividades dessa pesquisa, algumas características, tornam-se inerentes a serem apresentadas. A escolha pelo município de Caraúbas/RN, como lócus dessa pesquisa, deu-se pelo fato de ter sido professora na educação infantil, pertencer ao quadro efetivo do município e estar na coordenação pedagógica da educação infantil na secretaria de educação, desde 2009. Partindo desse campo de orientação junto aos docentes sentia as dificuldades por elas encontradas para o trabalho de sala de aula, no sentido de desenvolver atividades prontas e acabadas sem nenhuma reflexão naquilo que estava se desenvolvendo. Outros fatores também foram relevantes. No ano de 2010,

como pode ser observado no Gráfico 01, foi constatado através dos dados pesquisados do Censo, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que o município de Caraúbas/RN atendeu a 928 matrículas da Educação Infantil. Sendo que 294 foram matriculadas na creche e 634 na pré-escola, o que corresponde a 27,6% e 92,9% da demanda municipal.

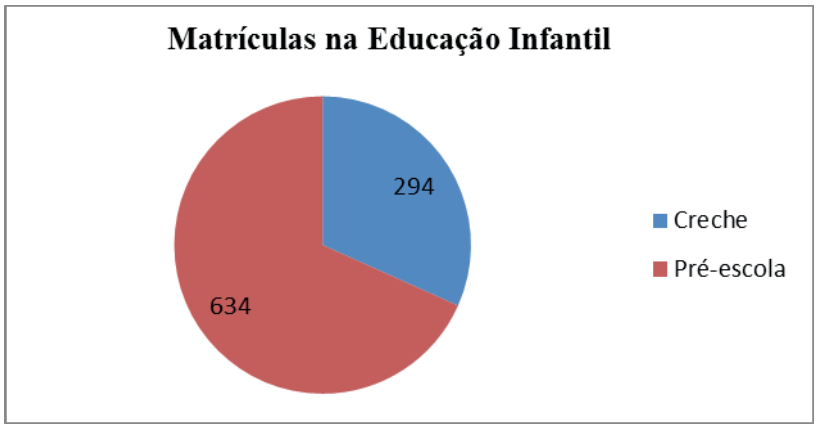


Gráfico 01: Dados das matrículas na EI no Município de Caraúbas. Dados do IBGE (Censo 2010).

Observa-se que no segmento de 4 e 5 anos que corresponde a pré-escola, o município de Caraúbas/RN praticamente está alcançando a meta de 100% de universalização conforme percentual previsto no Plano Nacional de Educação.

Porém, existe um dado agravante com relação ao número de crianças que se encontram em situação de pobreza e que estão fora da sala de aula. O Censo de 2010 revelou que no município havia 283 crianças de 0 a 3 anos na extrema pobreza não frequentando creche, o que representa 90,5%. Entre aquelas de 4 a 5 anos, havia 1,71%, como pode ser observado no gráfico a seguir.

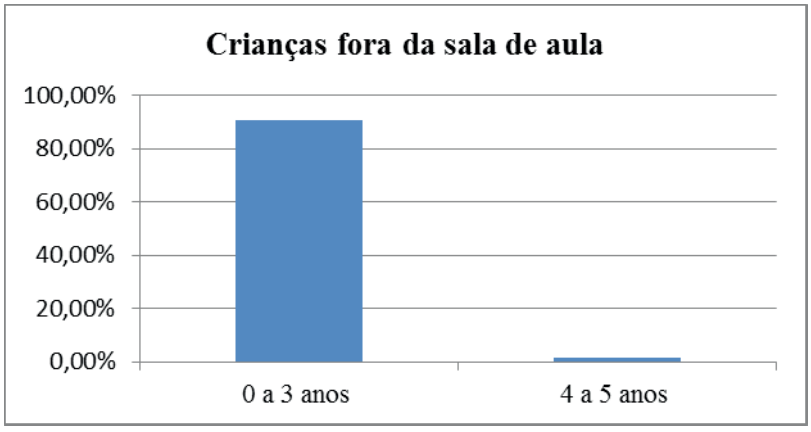


Gráfico 02: Porcentagem das crianças fora da sala de aula no Município de Caraúbas. Dados do IBGE (Censo 2010).

Conduzida por estes estímulos, surgiu a necessidade de aprofundar não só as discussões no tocante ao desenvolvimento de uma prática reflexiva no cotidiano de sala de aula, nas escolas infantis, como investigar o porquê de tão elevado número de crianças que se encontram fora da escola.

METODOLOGIA

Esse trabalho científico está sendo desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, com caráter descritivo, onde nos permitirá fazer uma análise do problema exposto. Para a coleta de dados, nos utilizaremos de questionário semiestruturado que permitirá compreender na construção dos dados uma análise, e assim chegar a uma descrição para se definir a temática pesquisada. Serão selecionadas 03 escolas infantis, localizadas na zona urbana, do município de Caraúbas/RN, onde destas participarão (de cada unidade); 01 professor efetivo da rede municipal de ensino, do sexo feminino, com experiência profissional entre 05 e 20 anos de serviços prestados no atendimento ao ensino da pré-escola.

Na análise dos dados e informações coletadas, será adotada a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977), da qual se pretende obter maior objetividade e resultados mais precisos. O questionário aplicado contemplará perguntas sobre o que os professores conhecem sobre prática reflexiva e o que estes pensam sobre a sua pratica reflexiva no cotidiano. Daí a intenção deste trabalho em investigar a temática na tentativa de analisar o pensamento dos professores de educação infantil sobre a prática reflexiva no cotidiano de sala de aula das escolas infantis do município de Caraúbas, Estado do Rio Grande do Norte. Essa pesquisa nos instiga a conhecer de uma forma geral como acontece o processo de reflexão dos docentes no segmento da educação infantil no município de Caraúbas. Assim, ao realizarmos este estudo, estamos assumindo como pressupostos a importância da compreensão da complexidade educativa, do processo reflexivo, do desenvolvimento da autonomia e do trabalho colaborativo, ao focalizarmos o conhecimento e o desenvolvimento profissional de um grupo de educadoras da Educação infantil.

Os resultados preliminares apontam que o exercício da reflexão docente leva a um redirecionamento das ações e instrumentos de consolidação da aprendizagem da criança ressignificando os estudos da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a prática reflexiva dos professores do segmento da educação infantil torna-se essencial, porque nos oportuniza investigar toda a sua trajetória profissional, realizando um confronto entre o que está se fazendo hoje no contexto da sala de aula e quais as contribuições do processo formativo. Assim, aprofundar a discussão sobre a reflexividade do professor será um grande desafio para a aplicabilidade na prática de sala de aula.

A pesquisa servirá de base para refletir sobre a prática docente no contexto do professor reflexivo no sentido de instigar a transformação no segmento da educação infantil deixando margem para futuros aprofundamentos e estudos, tendo em vista ser uma temática que vem contribuir para o processo de formação dos professores quando o mesmo ainda não está incorporado de forma precisa nos programas de formação para contribuir no desenvolvimento profissional docente. O processo de aprender e ensinar continua ao longo de toda carreira docente. Porém, o diferencial no trabalho do professor está em se conduzirem a realizarem reflexões sobre a prática docente no cotidiano de sala de aula. Ampliar essa discussão nos ambientes escolares no campo da formação dos professores se torna necessário, porque “a reflexão implica, além do simples conhecimento dos métodos, o desejo e a vontade de emprega-los. Implica intuição, emoção e paixão” (MIZUKAMI, 2002, p. 18). Assim, refletir sobre a relação entre prática reflexiva e professor reflexivo implica consideravelmente que a escola deva se constituir como um dos espaços onde os profissionais possam adquirir consciência de si mesmo como sujeitos reflexivos, conscientes de que a prática reflexiva deve ser vista com o olhar do outro.

O professor que reflete na ação cria uma nova realidade sobre si mesma, no seu cotidiano, quando este atua na experimentação e na criação do novo, através do diálogo que se estabelece com essa realidade. À medida que se começa a pensar as mudanças começam a acontecer. O ser humano é passível de mudança. O exercício da reflexão quando se reflete a ação por meio da prática, leva a descobrir erros para possíveis melhorias. É preciso estar sempre na busca de novos conhecimentos, na interação com outros profissionais, olhar o aluno de forma diferente, pensando o quanto este é capaz de aprender.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da nossa Época; v.104).

BARDIN, Lourence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: mediação, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio**. Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEWEY, John. **Cómo pensamos:** nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y processo educativo. Trad. Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Paidós, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. R.J.: Paz e Terra, 1997. Campinas: Mercado de Letras,1998.

GARCIA, Carlos Marcelo, A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Coord). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed,1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MARCELO GARCÍA, C**. Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Lisboa: Porto,1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org). **Escola e aprendizagem da docência** – processo de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 2002.

MORIN, Edgar**. A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

NÒVOA, A. Formação de Professores e Formação Docente. In: NÒVOA, **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo.* In: MACHADO, Maria Lucia

de A. (org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (coleção Docência em Formação)

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no oficio de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, Ghedin Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINAZZA, M.Jonh Dewey**. Inspirações para uma pedagogia da infância**. In: Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RAMALHO, Betânia L.; NUNEZ, Beltran; GAUTHIER Clermont. **Formar o Professor, Profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. Porto Alegre: Salina, 2004.

SCHON, Donald A, Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas,2000.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores:** Ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria do Desterro Melo da Rocha Nogueira Barros (UFPI)
desterrobarros@hotmail.com
Raimunda Alves Melo (UFPI)
raimundinhamelo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Os seis primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças. Nessa fase elas desenvolvem grande parte do potencial cognitivo que terão quando adultas. Por isso, a primeira infância (0 a 6 anos) representa uma janela de oportunidades. A atenção nessa faixa etária tem impacto decisivo nos processos de aprendizagem e na construção de relações sociais, fatores que influenciarão a vida afetiva, profissional e social na fase adulta, razão pela qual a educação infantil tem ocupado espaço de destaque nas pesquisas e agendas governamentais.

De acordo com a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9 394/96, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo "[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." Por se tratar de uma fase tão importante na vida da criança, as instituições devem contar com profissionais capacitados continuamente e acompanhadas por um coordenador pedagógico que desempenhe bem o seu papel estratégico de mediação entre as várias instâncias do coletivo da escola.

Durante muito tempo, o coordenador pedagógico atuou como fiscal que checava o que ocorria em sala de aula e normatizava o que podia ou não ser feito. Pouco sabia de ensino e não conhecia os reais problemas da sala de aula e da instituição. Era tido como inimigo dos professores, não era bem aceito na sala de reuniões pedagógicas e os docentes não o viam como alguém confiável para compartilhar experiências. O fato é que o coordenador pedagógico, muito antes de ganhar esse *status*, já povoava o imaginário da escola sob as mais estranhas caricaturas.

Em âmbito das instituições de educação infantil, a função de coordenador pedagógico nem sempre foi bem delimitada. Muitos achavam que o profissional que exerce o cargo era um auxiliar do diretor para as questões burocráticas. Outros acreditavam que cabia a ele resolver os problemas disciplinares dos alunos. No entanto, com o passar dos anos, o profissional, lotado nas instituições de educação infantil, foi ganhando espaço e o seu papel foi se definindo melhor, atuando de forma

dinâmica, reflexiva e contínua, levando em conta os interesses de toda a comunidade escolar e a superação de obstáculos.

Partindo dessas considerações iniciais, o presente estudo tem como objetivo geral compreender o papel dos coordenadores pedagógicos nos processos formativos desenvolvidos no âmbito das instituições de educação infantil e, especificamente, objetiva: caracterizar a atuação dos coordenadores pedagógicos na escola de Educação Infantil e identificar as contribuições desses profissionais para os processos educativos.

SOBRE O PAPEL COORDENADOR PEDAGÓGICO

A figura do coordenador pedagógico no decorrer da história, está associada a um profissional que possui um poder controlador sobre alunos e professores. Somente após a aprovação da LDB 9.394/96, em seu artigo 64, é que, no Brasil, se estabeleceu os critérios de habilitação para execução deste cargo.

> A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1998).

Em âmbito de habilitação, para a execução do cargo de coordenador pedagógico, a LDB 9.394/96 reza sobre os processos formativos pelos quais os interessados devem dispor. Contudo, não cita critérios específicos para a atuação desse profissional na área da educação infantil. Aliada a essa questão, é preciso lembrar que, no Brasil, os sistemas de ensino possuem autonomia para organizar e estabelecer cargos e funções para o conjunto de seus trabalhadores, bem como, a definição das formas de acesso e provimento de cargos e ou funções. Assim, em alguns deles, o cargo de coordenador pedagógico integra um plano de carreira ou está definido no estatuto do magistério, em outros a coordenação pedagógica é uma função exercida por professores de carreira. A esse respeito, Pinto (2011, p. 80) destaca que,

> A função do coordenador pedagógico nas escolas é marcada por um conjunto de expressões para designar o mesmo trabalho desenvolvido pelo pedagogo ao acompanhar as atividades do corpo docente. São elas: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica.

Trata- se da dimensão de atos que se ligam diretamente às ações educativas no que diz respeito às práticas pedagógicas, seus problemas e resultados escolares, compreendendo assim, os processos de ensinar e de aprender, a interação professor-aluno, a forma de tratamento pedagógico referente aos conhecimentos e seu processo de socialização, conforme os diferentes campos do saber, metodologias específicas, concepções de aprendizagem, planejamento e de avaliação.

Em linhas gerais, localizamos referências sobre o tema em algumas obras, como o livro: "Gestão e Prática Pedagógica da Creche", no qual Fiel (2002), ao tratar da equipe de trabalho da creche define as atribuições da coordenação pedagógica, afirmando a necessidade que este profissional tenha sólida formação na área da educação infantil e experiência prática, uma vez que é responsável "pela formação do corpo profissional, supervisão orientação e acompanhamento das crianças, apresentação da creche, arranjos de pessoal e horário, planejamento de atividades se constituindo, ainda, como elemento de ligação entre pais e pessoal" (FIEL, 2002, p. 91).

A abrangência da atuação desse profissional, inevitavelmente se apresenta de forma extensa e variada, sendo comprovada ao se constatar a complexidade do processo ensino e de aprendizagem, em que se incluem os fatores e variáveis inerentes aos resultados alcançados por meio da ação educativa na escola. Para Fiel (2002), as atribuições do coordenador pedagógico contemplam atividades como planejamento, formação, avaliação das atividades pedagógicas adequadas às diversas faixas etárias, visando o desenvolvimento integral da criança, orientação, supervisão das atividades desenvolvidas pelos professores e auxiliares, esclarecimento às famílias sobre as atividades desenvolvidas e a importância da continuidade das mesmas no lar para a educação integral da criança, entre outros.

> Atualmente, o coordenador pedagógico tornou-se um agente participativo direto entre professores, diretor e comunidade em geral, sendo este profissional um articulador do processo de ensino e aprendizagem. Assumir tal cargo é sinônimo de atendimento aos professores e pais, através de questionamentos, enfrentamento, diálogo, reflexão, socialização, pesquisa, incentivos de formação ao grupo e a sua própria formação, enfim, é um sujeito articulador capaz de promover significativas mudanças no espaço escolar em que está inserido.

Contudo, ressaltamos que a sua principal atribuição é a assistência pedagógica e didática aos professores, auxiliando-os a conhecer, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais das crianças. É dele a responsabilidade de, entre tantas outras, cuidar do desenvolvimento profissional do professor. Nessa perspectiva, Medina (1990) afirma que, a presença da ação do coordenador é de fundamental importância, pois tem sido atribuída ao mesmo a tarefa

de coordenação do processo de formação continuada, bem como de assessoramento ao processo de planejamento, transformando-se em um ator influente na constituição e transformação da ação educativa.

Considerando o exposto, a formação continuada não pode ter uma preocupação de atribuir aos professores apenas o domínio de uma simples atividade específica para suprir a deficiência. Tampouco atender apenas a mera aquisição de saberes ligados à prática profissional. A noção e concepção de formação continuada, precisa atingir uma perspectiva de amplitude e profundidade do conhecimento, para que a aprendizagem na formação contínua seja permanente e leve em consideração uma formação que não visualize somente os conhecimentos ligados ao desenvolvimento profissional (a profissão específica), mas também, conhecimentos que possibilitem a compreensão do contexto educacional e social no qual o grupo de professores está situado (GARCIA, 1999).

De acordo com Vasconcelos (2009), um dos fatores que contribuem para uma prática pedagógica bem sucedida é a presença do coordenador pedagógico, que está diretamente ligado aos professores, discutindo problemas e buscando soluções que os auxilie a resolver os problemas e contribuir com o ensino e aprendizagem. Assim, de acordo com o autor, quando o professor está muito envolvido com o seu fazer, muitas vezes, ele não consegue revelar situações implícitas em sua prática, por isso é importante à presença de outro professor, no caso, o coordenador pedagógico com um olhar mais acurado, olhar de pesquisador para ajudar o professor a desvendar as situações vivenciadas no cotidiano escolar, lhes possibilitando refletir sobre a sua prática ação - reflexão – ação, contribuindo dessa forma para uma práxis pedagógica consciente.

Dessa forma, o coordenador pedagógico tem que ir além do conhecimento teórico, para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores, e para isso, é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades das crianças e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática.

Segundo Libâneo (2006), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, relacionando-se diretamente com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente, o coordenador tem como principal atribuição à assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam.

Dessa forma, agindo como um parceiro do professor, o coordenador vai transformando a prática pedagógica. Segundo Vasconcellos (2009), essa práxis é composta das dimensões: reflexiva, ao auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem; organizativa, ao articular o trabalho dos diversos atores escolares; conectiva, por possibilitar inter-relação entre os professores, gestores, funcionários, pais e alunos; interventiva, quando modifica algumas práticas arraigadas que não traduzem mais o ideal de escola; e por fim, avaliativa, ao estabelecer a necessidade de repensar o processo educativo em busca de melhorias.

Ao provocar mudanças, o coordenador pedagógico mexe com o que está acomodado, gerando alguns conflitos, ansiedades, preocupações e, até mesmo, o medo de encarar o novo, por parte de alguns integrantes do grupo. Entretanto, empreender atitudes diferenciadas, que podem melhorar a qualidade de trabalho e o atendimento aos alunos, é algo que deve ser discutido. A sua forma de acompanhar o trabalho do corpo docente, torna-o responsável por fazer a ligação entre os envolvidos no campo da educação, possibilitando grande ganho para todas as partes.

A questão do relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator crucial para uma gestão democrática. Para que isso aconteça, com estratégias bem formuladas, o coordenador não pode perder seu foco. Considera-se que a educação de qualidade seja uma busca constante das instituições de ensino. Para que isso se torne realidade, são necessárias ações que sustentem um trabalho em equipe e uma gestão que priorize a formação do docente, contribuindo para um processo administrativo de qualidade.

Almeida (2003), mostra que é importante que o coordenador pedagógico esteja atento e promova um relacionamento com os docentes, prestando atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, sabendo reconhecer e conhecer essas necessidades e propiciando subsídios necessários à atuação. Assim, o contato diário entre professor e coordenador, na medida em acontece um bom relacionamento e os conceitos profissionais superam as premissas pessoais, acontece um crescimento pedagógico, que resulta de respeito mútuo, na boa relação interpessoal, favorecendo um caminho adequado para conseguir ganhos pedagógicos de qualidade.

Enfim, percebemos nas leituras, que o coordenador pedagógico não pode assumir uma postura de acomodação em um cargo que presa pela educação continuada, reflexiva, planejada e eficaz, tendo em vista sua importante função dentro da comunidade escolar, uma vez que se constitui como um articulador capaz de aprender ao ensinar, que contribui tanto para a formação quanto para transformação dos agentes participativos deste processo.

PRODUÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é um elemento essencial na área educacional, pois sem ela o educador seria apenas um transmissor de conteúdos e não um mediador do conhecimento. Por ser a pesquisa uma atividade básica da ciência, na sua indagação e construção da realidade, é ela que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.

Segundo Flick (2009), a abordagem qualitativa possibilita uma compreensão do real, que é traduzido e exposto em cada discurso dos interlocutores, revelando-nos, assim, o modo de trabalhar crenças, valores, atitudes, impressões, sentimentos, convicções, experiências de vida, saberes, saber-fazer, de cada docente. Ademais, essa modalidade permite a inserção do pesquisador no contexto da investigação, aproximando-o do problema a ser pesquisado, bem como dos interlocutores que vivenciam e que compartilham uma dada realidade marcada por diversas experiências profissionais e pessoais, sujeitas a uma relação que se caracteriza pela sua natureza dinâmica, viva e interativa. Para Neves (1996, p. 1), a pesquisa qualitativa é "[...] um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social [...]".

Na realização da pesquisa, a coleta de dados foi de grande relevância para o alcance do objetivo proposto, pois tivemos a oportunidade de nos aproximar do tema investigado e construir conhecimento a partir da realidade. O campo de investigação foram os municípios de Castelo do Piauí, Buriti dos Montes e Juazeiro do Piauí. Participaram como interlocutores da pesquisa 03 (três) coordenadoras pedagógicas que atuam em escolas de educação infantil.

Sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa, verificamos que 100% são do sexo feminino, o que demonstra uma feminilização dos profissionais da educação infantil. Este fator é predominante nessa etapa educacional em que prevalece a figura feminina, o que também se deve ainda, a predominância da figura da mulher nos cursos de Pedagogia, que constituem os profissionais dessa área.

Como instrumento de coleta de dados recorremos a dois dispositivos: ao questionário. Segundo Moreira (2006, p. 96), o questionário "[...] traz quatro vantagens para o pesquisador: uso eficiente do tempo; anonimato para o respondente; possibilidade de uma alta taxa de retorno; e perguntas padronizadas". Os questionários foram estruturados com cinco questões abertas, permitindo assim, uma maior intensidade e liberdade.

Os dados empíricos foram organizados em duas categorias e analisados com o auxílio da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1979), que envolve descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifestado nos dados dos interlocutores, entre

outros teóricos, que apontam que essa técnica de análise consiste em desmontar a estrutura e os elementos de determinado conteúdo para elucidar suas diferentes características e fornecer a extração de sua significação para a compreensão dos saberes docentes vinculados às práticas pedagógicas dos professores no ensino superior.

O PAPEL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NOS PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os dados empíricos coletados, por meio do questionário e da observação, foram organizados em duas categorias: Categoria 1 - Caracterizando o papel dos coordenadores pedagógicos na escola de educação infantil e Categoria 2 - Contribuições desses profissionais para os processos educativos desenvolvidos na educação infantil, que apresentaremos a seguir.

CATEGORIA 1 – CARACTERIZANDO O PAPEL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os resultados encontrados na pesquisa vão de encontro com o exposto pela literatura, confirmando assim, que o coordenador pedagógico tem relevante papel nos processos de ensino e aprendizagem realizados em âmbito das instituições de educação infantil, reafirmando a importante função deste profissional que, conforme depoimentos das interlocutoras, atua em muitas frentes, como podemos verificar a seguir:

> *Ajudando em novas metodologias, auxiliando nas dificuldades pedagógicas e trabalhando em parceria em busca de um ensino de qualidade (C 1).*
>
> *Elogiando aqueles que em sua prática, atuam com segurança e incentivando, selecionando sugestões de atividades para os professores que trabalham na zona rural com multisseriado (C 2).*
>
> *Levando em conta suas relações interpessoais e ajudando no desenvolvimento do aprendizado. Sempre que possível (C 3).*

As respostas dos participantes evidenciam que são muitas as dimensões do processo educativo alcançadas pelo trabalho do coordenador pedagógico, atuando no planejamento com a sugestão de metodologias, conforme afirma a coordenadora 1, apoiando e incentivando a prática pedagógica dos professores, principalmente, os que se encontram em situações problemáticas para desenvolvimento de uma prática educativa de qualidade social, como os que atuam em turmas multiseriadas, na zona rural, de acordo com a Coordenadora 2.

Além disso, o coordenador pedagógico faz a mediação entre as diversas instâncias da Instituição, nas relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar, de acordo com a Coordenadora 3. Cada escola estabelece relações e processos de próprios de operacionalização do currículo, de tomada de decisões, sendo o coordenador elemento importante nessa articulação.

CATEGORIA 2 - CONTRIBUIÇÕES DESSES PROFISSIONAIS PARA OS PROCESSOS EDUCATIVOS DESENVOLVIDOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo as participantes do estudo, a especialização em gestão (Coordenadora 1) e em gestão e supervisão escolar (Coordenador 2 e Coordenador 3) oferece suporte para o desenvolvimento da sua prática, como podemos observar a seguir.

> A capacitação sobre a atuação do Coordenador Pedagógico na rede municipal de ensino. E faço Especialização em gestão escolar (C 1).
>
> Especialização em gestão e supervisão escolar, esse me deu suporte para seguir firme e continuar estudando (C 2).
>
> Especialização em gestão e supervisão escolar, esse me deu suporte para seguir firme e continuar estudando (C 3).

Além do Curso de Especialização, a Coordenadora 1 relata a formação continuada realizada sobre a sua responsabilidade com professores da rede municipal em que atua no cotidiano das instituições de educação infantil, contribuindo para um processo contínuo de reflexão, sistematização e avaliação da prática educativa. A respeito dessa questão, Orsolon (2006, p. 20), afirma que:

> O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, reveladas em sua prática. É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada.

As interlocutoras afirmam ainda que, a partir da análise da aprendizagem e do desenvolvimento infantil através de discussão coletiva com seus parceiros, os professores constroem conhecimentos a respeito do desenvolvimento da criança e

aprimoram práticas pedagógicas, num processo de construção e desconstrução do saber, como expressam:

> Certamente, faço tudo que está ao meu alcance e auxilio as dificuldades dos docentes na SEMEC, o trabalho pedagógico é realizado sempre coletivamente (C 1).
>
> Busco ser um suporte para eles quando trazem dúvidas dou sugestões para tornar as aulas mais divertidas, uma boa maneira de fazer isso é inserir o lúdico no processo de aprendizagem (C 2).
>
> Estimulando a participação no coletivo, permitindo e estimulando a pergunta, a dúvida e a criatividade (C 3).

Assim, as coordenadoras desempenham uma função importante nas instituições de educação infantil, por meio da articulação entre os referenciais teóricos e a prática pedagógica, buscando estabelecer relações de diálogo, democracia, planejamento e formação continuada entre todos os envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem, objetivando a qualidade da educação das crianças, principalmente por meio de subsídios pedagógicos ao trabalho dos professores, como revelam as interlocutoras:

> Alguns professores sentem mais necessidade de acompanhamento devido a turmas e alunos diferenciados, alguns problemas são mais difíceis de resolver e as vezes precisamos da ajuda de outros profissionais (C 1).
>
> Com apoio necessário para o desenvolvimento de sua prática, de modo que o mesmo tenha segurança no que faz (C 2).
>
> Desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade (C 3).

De fato, o coordenador pedagógico, membro da equipe gestora da escola, desenvolve o importante papel de mediador e integrador dos processos educativos. Desta forma, sua ação é caracterizada como *articuladora*, *formadora* e *transformadora* (PLACCO; ALMEIDA 2001). A sua atuação e o seu trabalho contribuem, de maneira significativa, para que se realize no interior da escola um ambiente educativo capaz de promover o desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética e da cidadania, na perspectiva de uma educação e uma sociedade cada vez mais democrática, no ensino a educação.

Ao assumir esse direcionamento de trabalho, o coordenador pedagógico tem em suas mãos a possibilidade de, ao mesmo tempo, criar aproximações sustentáveis para a realização de uma intervenção pedagógica mais questionadora, provocadora, crítica, humanizada e criativa.

A sua principal frente de trabalho é a formação e apoio pedagógico aos professores. Por meio da formação, do acompanhamento e da reflexão sobre a prática de sala de aula, ele garante a coerência da abordagem de cada docente com o projeto pedagógico da escola e atua ainda, no sentido de pesquisar e integrar às ações das escolas aos projetos culturais da comunidade, de modo a aproximar o contexto extraescolar dos quais os estudantes participam.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

Ao realizar este estudo sobre o papel do coordenador pedagógico no âmbito das instituições de educação infantil, constatamos que este profissional exerce um papel significativo. No entanto, esclarecemos a necessidade de discutir, em âmbito municipal, qual é a sua função, bem como a necessidade de maior reflexão acerca da mesma, a fim de que possam refletir e contribuir de forma mais efetiva para que as instituições possam atender às exigências e os parâmetros de qualidade defendidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e outros documentos norteadores.

Os resultados obtidos por meio do questionário e da observação, demostram a necessidade de os sistemas públicos reconhecerem e repensarem o papel desse coordenador na educação infantil, assegurando mais valorização profissional, melhoria das condições de trabalho e reconhecimento como formador, dada a importância do trabalho que realizam.

Através da pesquisa, comprovamos que o coordenador pedagógico contribui para o ensino e a aprendizagem na educação infantil, pois proporciona aos profissionais que atuam na escola, as condições necessárias para que cumpram a sua função e o processo de ensino e aprendizagem aconteça a contento. A sua atuação contribui tanto para o enriquecimento dos saberes dos profissionais da escola, como também para a garantia de uma prática pedagógica mais democrática e participativa.

Assim, o coordenador pedagógico exerce um papel decisivo, porém não queremos dizer que ele é o único ou principal agente neste processo, e sim que é um colaborador e articulador para que o trabalho pedagógico seja realmente eficaz e significante na vida das crianças. Destacamos que a pesquisa apresentou reflexões importantes cerca do papel do coordenador pedagógico nas instituições de educação infantil. Contudo, este trabalho não termina aqui, apenas abre portas para futuras pesquisas que venham a ampliar os estudos sobre este tema, que enseja um maior aprofundamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB 04/2000** – aprovado em 16/02/2000.

FIEL, L. **Creche**: gestão e prática pedagógica. Viçosa (MG): Aprenda Fácil, 2002.

FLIK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.

MEDINA, A. Innovación Curricular: la elaboración del Proyecto Educativo de Centro. In: YÁÑEZ, J. L., e BERMEJO, B. (Orgs.): **El centro educativo**: nuevas perspectivas organizativas, Sevilla: GID, 1990.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**, v. 1., n. 3, 1996.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão escolar. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. DE. O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração. In: PLACCO, M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. DE**. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VASCONCELLOS, C. Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica. In: VASCONCELOS, C. (Org.). **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: SABERES E DEMANDAS DA PRÁTICA

Francisca Maria da Cunha de Sousa (SEMEC-PMT)
franmacusopmt@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo faz uma análise acerca da formação profissional do professor alfabetizador, considerando os saberes e as demandas da prática a partir da análise das narrativas de alfabetizadores. Trata-se de uma pesquisa narrativa, onde dialogamos com teóricos como: Brito (2011), Garcia (2008), García (1999), Imbernón (2011), Tarfif (2002), dentre outros, que contribuem com a discussão.

O estudo busca responder a seguinte indagação: Como ocorre a formação profissional do professor alfabetizador e sua contribuição para a prática? Trata-se de uma pesquisa empírica, cuja relevância é pensada no sentido de contribuir com a reflexão sobre a formação profissional do alfabetizador, considerando os saberes da formação e as demandas da prática docente alfabetizadora, para responder demandas e expectativas da sociedade contemporânea no que se refere à formação profissional dos professores alfabetizadores.

Neste estudo, a formação profissional é compreendida como uma formação que ocorre no curso de formação inicial e contínua, objetivando a qualificação dos professores. A formação inicial é entendida como a primeira etapa da trajetória formativa dos docentes, responsável por um repertório de saberes da profissão docente. Enquanto, a formação contínua é uma formação que ocorre em serviço, na sala de aula, no cotidiano da prática pedagógica e nos cursos de aperfeiçoamento, entre outros. A formação contínua ocorre ao longo de toda a carreira, de acordo com as necessidades formativas da prática docente dos professores alfabetizadores.

Destacamos que este estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Piauí – UFPI, no Mestrado em Educação, que resultou em uma dissertação, onde focalizou-se a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora.

Considerando as peculiaridades do objeto de estudo desta pesquisa, optamos pela pesquisa narrativa, que nos possibilita focalizar experiências profissionais vividas por professores e caracterizar fenômenos da existência humana. No contexto da pesquisa narrativa, elegemos como instrumentos de produção de dados: o memorial de formação e a entrevista narrativa, que foram utilizados de forma articulada, conforme o objetivo da pesquisa.

O estudo mostra que a formação profissional de professores alfabetizadores é composta pela formação inicial e contínua, demarcando a contribuição desta para a prática docente alfabetizadora competente.

No que concerne à estrutura, o estudo está organizado em quatro partes. Na primeira, a introdução, apresentamos o problema de pesquisa, o objetivo geral e a temática em discussão. Na segunda, discutimos sinteticamente a formação profissional do alfabetizador considerando os saberes da formação e as demanda da prática, esta discussão será feita como mais profundidade nas análises dos dados. Na terceira, apresentamos as análises das narrativas dos alfabetizadores acerca dos saberes da formação e as demandas da prática docente alfabetizadora; e na quarta parte, apresentamos as considerações finais.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: DISCUTINDO OS SABERES DOCENTES E AS DEMANDAS DA PRÁTICA ALFABETIZADORA

Ao pensarmos sobre educação de qualidade, a formação profissional aparece como exigência da prática docente, especialmente dos alfabetizadores, em virtude da complexidade da alfabetização. A formação inicial e a formação contínua apresentam-se como ferramentas fundamentais nas políticas públicas de formação de professores na busca de uma educação de qualidade, haja vista que, ao se pautar nos conhecimentos relativos ao trabalho docente, a formação pode assegurar aos docentes condições para desenvolvimento de uma prática competente.

Na sociedade contemporânea, a escola desempenha vários e novos papéis, mas reconhecemos que a primeira responsabilidade que a escola deve assumir juntos aos educandos está relacionada ao ensino da leitura e da escrita, com a alfabetização das crianças. O professor alfabetizador tem um papel importante a desempenhar no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização: trabalhar a leitura e a escrita, o que contribui para promover o rompimento do fracasso escolar, que se anuncia no início da escolaridade, haja vista que a reprovação de crianças na alfabetização tem contribuído para ampliar esse fracasso.

Considerando a importância da alfabetização na vida escolar dos alunos, destacamos a sua relevância social, pois alfabetizar não se resume ao ensino da escrita como técnica de codificação e decodificação, mas se amplia como desafio na formação da criança como leitor e escritor competente. Compreendemos que o docente deve investir constantemente em seu processo de formação, buscando sempre a ampliação do conhecimento profissional e a consolidação da prática docente alfabetizadora.

A formação deve oferecer as condições para que os professores desenvolvam a capacidade de refletir sobre sua prática docente, de modo a identificar os problemas

que a permeiam como prática alfabetizadora. É por meio do processo de reflexão que o alfabetizador se adapta às diversas e rápidas mudanças no campo educacional, enfrentando, assim, os desafios vivenciados na sala de aula. Contribuindo com as análises sobre o tema, Pimenta (2009) entende que é preciso ressignificar a formação profissional a partir das considerações dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica como foco dessas análises.

O professor é um profissional da interação com dupla função, a de estruturação e de gestão de conteúdos quanto à função pedagógica e a de regulação interativa dos acontecimentos dentro da sala de aula (PERRENOUD *et al*., 2001). As competências profissionais do docente estão diretamente ligadas a diversos tipos de conhecimentos teóricos e práticos que estes possuem. Sobre os conhecimentos teóricos dos professores, destacamos os saberes da formação profissional, como possibilitadores de construção e reconstrução do saber-fazer no exercício profissional. É pertinente lembrar que a formação inicial é indispensável, já que é base de sustentação de um processo formativo contínuo, que deve articular essa formação com os saberes oriundos do saber-fazer e com os conhecimentos obtidos nos cursos e programas de formação de professores (ZAINKO, 2012).

A busca da formação profissional compreende, também, a busca pela formação em serviço, a contínua. Essa formação é realizada pelo professor no decorrer de sua trajetória profissional. Com objetivos formativos nos aspectos pessoais e profissionais, acontece individualmente ou em grupo, principalmente nas instituições escolares, na perspectiva de construção de uma prática docente competente e atualizada.

> O percurso de formação contínua, por seu turno, é reconhecido, prioritariamente, por visar o aperfeiçoamento profissional do professor em termos de aptidões, atitudes profissionais no que concerne à melhoria da educação propiciada ao alunado em geral e, de modo particular, à educação do próprio professor. (LIMA, 2011, p. 36).

A formação contínua favorece o desenvolvimento profissional, proporcionando a construção de saberes e de saber-fazer no exercício profissional, saberes que fundamentam a prática docente. A formação de professores, de maneira geral, passa sempre pela mobilização de saberes, e a formação professor alfabetizador é demarcada pela mobilização de saberes específicos da alfabetização, principalmente nos aspectos teóricos e metodológicos. Consideramos, também, que a sala de aula é um *locus* de produção de saber sobre a profissão docente, considerando, especificamente, a prática docente alfabetizadora. Acreditamos, ainda, que os alfabetizadores produzem diversos saberes inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização.

A formação profissional é fundamental para o desenvolvimento de uma prática competente, intencional e planejada, bem como para um ensino de qualidade, no âmbito do qual se objetiva a formação de alunos para uma atuação como cidadãos autônomos e críticos. Para assegurar o desenvolvimento de uma prática alfabetizadora bem sucedida, essa formação necessita centrar-se nos saberes necessários à docência Neste estudo a prática docente alfabetizadora é compreendida como atividade desempenhada pelo professor, com o objetivo de alfabetizar as crianças (ARAÚJO, 2011). Trata-se de uma prática que exige do professor conhecimentos específicos sobre os aspectos teórico-metodológicos relativos à alfabetização, bem como conhecimento de uma cultura geral da educação. A prática alfabetizadora, portanto, exige que o professor alfabetizador tenha conhecimentos sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da educação e sobre as teorias e práticas da alfabetização para consolidar a sua ação na alfabetização de crianças.

Para gestar mudanças na educação, é necessário redirecionar a prática do professor, como prática social (IMBERNÓN, 2011). O redirecionamento da prática docente é possível, a partir de uma sólida formação do professor, em que o currículo tenha como ponto de partida e de chegada a prática (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Realçamos que a formação profissional, de que tratamos neste estudo, é a formação que ocorre no curso de Pedagogia e na formação em serviço. Essa formação é realizada pelo professor no decorrer de sua trajetória profissional, com objetivos formativos focados nos aspectos profissionais, ocorrendo individualmente ou em grupo, principalmente nas instituições escolares, na perspectiva de consolidação de uma prática que atenda às exigências da sociedade.

O QUE REVELAM OS ALFABETIZADORES ACERCA DOS SABERES DA FORMAÇÃO E AS DEMANDAS DA PRÁTICA

Nesta seção, discutimos a temática em estudo a partir da análise das narrativas dos alfabetizadores, num diálogo com autores que contribuem com a discussão. Os alfabetizadores relatam sobre a formação profissional, os saberes da formação e as demanda da prática docente alfabetizadora. Para realização do estudo, envolvemos seis alfabetizadores, em início de carreira, efetivos da Prefeitura Municipal de Teresina/PI.

Considerando as peculiaridades do objeto de estudo desta pesquisa, optamos pela pesquisa narrativa, que nos possibilita focalizar experiências profissionais vividas por professores e caracterizar fenômenos da existência humana (SOUZA, 2006). No contexto da pesquisa narrativa, elegemos como instrumentos de produção de dados: o memorial de formação e a entrevista narrativa, que foram utilizados de forma articulada, conforme o objetivo da pesquisa.

A formação deve formar os docentes para a autonomia, ou seja, para tomarem decisões sobre os problemas que emergem da prática. O currículo de formação de professores deve consistir no estudo de situações práticas que sejam problemáticas para os professorandos (IMBERNÓN, 2011). Para que a formação seja significativa e útil às demandas da prática, é preciso ter estreita relação com a prática.

A formação deve dotar os professores de saberes de forma a prepará-los para a docência. O foco dessa formação é o trabalho e as diferentes demandas que são colocadas ao professor e à escola (PIMENTA, 2009). Sobre esses aspectos, é pertinente destacar as narrativas dos alfabetizadores. A interlocutora Fabiana salienta que:

> No decorrer do curso de Pedagogia, a gente vê a teoria voltada pra educação. [...]. O curso ele não oferece aquele preparo pra sala de aula, como a gente realmente aprende que é realmente na sala de aula, porque a realidade que existe na sala de aula são os alunos, a clientela que vai moldar a nossa ação. Eu sou professora, me preparei dessa forma, mas eu chego à sala de aula, eu posso mudar ou não mudar minha prática, porque o que vai valer é a realidade da sala de aula. Então, foi uma das coisas que eu refleti muito quando eu terminei meu curso de Pedagogia. Eu penso que faltou eles oferecerem mais a parte prática com o professor. Inclusive no meu curso, só vimos a parte prática no final do curso. No início, era teoria, teoria, teoria; a prática só viu bem no finalzinho. [...]. O que vai nortear o meu trabalho é a clientela, a realidade da turma. São experiências que sempre a gente vai aprendendo e vai comparando uma com a outra, e a gente vê que a prática do professor tem que ser mesmo no real, na sala de aula [...]. Eu participei de vários cursos, por exemplo, palestras voltadas pra alfabetização, que escuta muita teoria. E isso contribuiu porque eu fui comparando as experiências que eu já tive com aquilo que está sendo exposto, fazemos aquela reflexão e vendo qual o verdadeiro caminho. [...] eu já participei de várias formações, pra mim, contribuíram muito, demais! Principalmente eu que estou iniciando como professora. Eu posso me chamar de iniciante porque eu só tenho cinco anos, então eu estou só iniciando ainda, e, até então, me ajudaram bastante. Esses cursos, essas palestras, tanto dentro da instituição, dentro das escolas municipais, fora das escolas municipais me ajudaram bastante assim. Sempre o que eu tiro de cada uma um pouco que me faz refletir, que me faça comparar o que eu já aprendi e o que eu preciso aprender, e o que eu ainda estou aprendendo [...]. (Professora Fabiana – Entrevista narrativa).

A professora Fabiana relata que, no decorrer do curso de Pedagogia, estuda-se muita teoria. Compreende essa teoria como sendo a base da formação, pois, segundo a interlocutora, a teoria de sua formação inicial foi voltada para a educação.

Destaca que gostou muito do seu curso, porém, diz que sentiu falta, durante o curso, da atuação na prática.

García (1999) postula que a formação inicial de professores é um momento ímpar na formação profissional dos docentes, pois é um espaço de significativas aprendizagens sobre a profissão, devendo acontecer num processo permanente de interação entre teoria e prática. No relato de Fabiana, percebemos que ela tem consciência da importância da articulação entre teoria e prática na formação.

Fabiana se reconhece como uma professora em início de carreira, pontua que, em sua trajetória de formação profissional, participou de várias formações, reconhecendo que essas formações contribuem com sua prática. Destaca, ainda, que a formação permite ver o que já aprendeu e o que ainda precisa aprender. Outro aspecto que a alfabetizadora coloca é que sua formação ofereceu as teorias da educação, mas o que vai moldar sua prática é a realidade da turma, ou seja, as demandas da prática.

A formação de professores é uma formação profissional que discute o ensino, considerando as demandas da prática. Os professores são atores indispensáveis no processo formativo e podem tomar rédeas da formação, indicando o que necessitam aprender sobre a profissão professor. Sobre a contribuição dos saberes da formação para a prática, a interlocutora Jesus destaca:

> O que posso discorrer sobre as contribuições dos saberes da minha formação [...] à prática docente, é que a teoria é algo muito bom, pois me deu um norte, uma estrutura, que me permitiu adentrar o universo pedagógico com mais propriedade. No que se diz respeito às informações das peculiaridades educacionais que envolvem a criança, dos assuntos pertinentes ao seu desenvolvimento psíquico, motor, cognitivo e social. No estágio curricular, vivi o casamento perfeito com todos os seus prazeres e angústias, prazer quando me deparava com situações previstas no currículo da universidade, naquilo que os autores escreveram no papel, e eu os li e aprendi; e angústias nas situações inusitadas, extracurriculares, porque não dizer extraordinárias, em que nenhum autor, mesmo os mais renomados, não escreveu nada sobre a circunstância que eu estava me deparando. Com o tempo, fui percebendo que tais situações era a oportunidade que eu estava tendo de formular minha própria teoria, casá-la com a prática e transformar a situação, revertê-la ao meu favor, ou melhor, a favor do educando, que está sobre minha responsabilidade. (Professora Jesus – Memorial de formação).

Observamos que a interlocutora Jesus reconhece as contribuições da formação profissional à sua prática, ressalta que as experiências vividas na prática possibilitaram uma conexão com os saberes adquiridos na formação. Revela ainda, que os saberes da formação são reelaborados conforme as demandas da prática. A esse respeito,

Garcia (2008) afirma que os professores alfabetizadores teorizam a prática e produzem saberes sobre o processo de ensino. Esta narrativa mostra a autoconsciência sobre o processo formativo e sobre o protagonismo dos professores na formação.

Os saberes da formação orientam a prática do professor. A formação deve dotar os professores de saberes para gestão de sua prática, para a organização do trabalho pedagógico e para os problemas que vivenciarão no contexto da sala de aula (PERRENOUD *et al*.; 2001). Nesse âmbito, a narrativa Johanna indica:

> A teoria é muito boa, mas quando a gente vai para a prática é que a gente vai ver o que realmente o aluno precisa. Então, eu elaboro as minhas aulas e as tarefas conforme eu vejo que o aluno está precisando. Se o aluno está precisando aprender escrever, eu vou botar eles pra escreverem, para eles lerem. Porque, às vezes, a gente vai ler toda teoria e ver que aquilo ali, se a gente for trabalhar eles não conseguem. Então, tem que ser de acordo com a realidade da criança, de onde você está dando aula. Então, é isso, é continuar sempre nesse processo de reciclagem, porque a formação é muito importante, é ficar todo tempo lendo e reformulando o que você aprendeu, conforme a necessidade da prática, porque a aprendizagem ela não é estática não, ela não para depois que você sai da faculdade não. (Professora Johanna – Entrevista narrativa).

Esta interlocutora reconhece a teoria como sendo importante e esclarece que é na articulação com a prática que a teoria ganha significado. Acrescenta que a realidade deve ser considerada na sistematização do trabalho do professor. Johanna chama atenção para o fato da reformulação dos saberes da formação. A interlocutora mostra-se consciente do inacabamento da formação e da necessidade da formação contínua. Refere-se à reelaboração dos saberes, do processo formativo para responder as demandas da prática, evidenciando que o saber é dinâmico e evolui no movimento da sala de aula, da sociedade e do mundo.

A formação do professor alfabetizador exige que se compreenda que as práticas pedagógicas desse profissional apoiam-se em um saber, em um saber ensinar e em um saber-fazer, que demanda uma reflexão crítica sobre os saberes da formação profissional (SANTOS, 2013). A partir de uma sólida formação, o docente adquire a capacidade de selecionar, de sistematizar e de reelaborar os saberes da formação profissional num processo de reflexão crítica. Os saberes da formação profissional contribuem para o processo de tornar-se professor e ganham sentido na vivência das situações reais da prática. A interlocutora Raphaelle narra que:

> Eu acredito nos saberes da nossa formação, que eles realmente se encontram. Não tem como não lembrar o que a gente aprendeu. Embora, quando a gente está aprendendo lá, e passe tudo, a gente pensa que não encaixa. Eu não vi, não me via encaixando aquilo ali, logo

> por que eu não tinha almejado a profissão de professora [...] quando eu me descobri sendo professora e gostei, aí fui lembrando, recordando: nossa eu aprendi aquilo mesmo [...]. Mas, realmente tudo aquilo que a gente vai discutindo ali, vai construindo, principalmente no curso de Pedagogia, que, às vezes, é um seminário, simulando uma aula prática. Hoje, a gente vai montar aqui uma aula de Ciências. Essas coisas que tinha muita prática. Quer dizer, pelos menos simulando. A gente realmente associa lá do nosso início. (Professora Raphaelle – Entrevista narrativa).

A interlocutora afirma que valoriza os saberes da formação. Considera que estes se encontram quando o professor está na prática. Mostra ainda, em seu relato, que os saberes da formação são lembrados e ganham utilidade conforme as exigências e desafios da prática, evidenciando que, nessas situações, o professor descobre que construiu muitos saberes no decorrer desse processo. Tardif (2002) explicita que os saberes da formação precisam ser colocados nos espaços de trabalho do professor para serem incorporados à sua prática, para adaptá-los e transformá-los. O saber profissional está relacionado à confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar e das universidades.

A formação inicial de professores tem o desafio de prepará-los para o exercício de uma profissão: a docência. Essa profissão clama por conhecimentos específicos que são exigidos do professor ao longo de sua carreira. A formação do professor, no caso específico do alfabetizador, deve contemplar, entre outros, os saberes referentes à teoria da educação e a pedagogia da alfabetização, de modo que o profissional tenha competência para o ensino da leitura e da escrita. A interlocutora Tayná compreende que:

> Com relação aqui na sala de aula, com meus alunos, na alfabetização, depois de todas as teorias aprendidas, de todas essas teorias. Na sala de aula, eu trabalho muito com textos, cantigas, poesias, poemas, quadrinhas, tudo aquilo que possa vim a chamar a atenção deles e que seja do conhecimento deles. [...] tento buscar um equilíbrio, muitas pessoas acham que o professor de alfabetização não dá aula, brinca. Às vezes, até criticam, muitos colegas dizem: vocês só fazem brincar, por isso que os alunos chegam ao ensino fundamental maior e não sabem de nada, mas assim, eu vi outro dia mesmo, na formação, eu li uma frase de Carlos Drummond de Andrade, que ele fala que o brincar ele é valido, que a coisa mais difícil, mais triste que tem é você chegar à sala de aula e encontrar aqueles alunos sentadinhos na filinha, quietinhos, simplesmente copiando coisas que até ele mesmo não sabe o que é, só transcrevendo, sem entender. As universidades deveriam nos ajudar a confeccionar cartaz, nos ajudar a confeccionar jogos. Eu não sei se o período que eu participei, tive a minha formação inicial, foi período de férias. [...] particularmente, eu apanhei bastante, porque tudo aquilo que eu aprendi

> na teoria, que eu tentei colocar em prática, eu tive que modificar tanta coisa, que eu tive que adequar tanto a minha vivência, que ficou assim distorcido, ficou, às vezes, até sem sentido. (Professora Tayná – Entrevista narrativa).

A narrativa de Tayná, fundamentada nas teorias aprendidas na formação, reconhece que, a partir de atividades diversificadas, a prática alfabetizadora precisa ampliar as relações da criança com a leitura e com a escrita na escola. Com essa finalidade, desenvolve atividades lúdicas para trabalhar a leitura e a escrita na alfabetização. A interlocutora destaca que muitos colegas não compreendem a dinâmica do trabalho na alfabetização, criticam o trabalho do professor alfabetizador.

Outro aspecto importante, na narrativa de Tayná, é o fato de sugerir que, na formação inicial seja dado mais suporte metodológico. Percebemos que a interlocutora acredita que a formação inicial deveria oferecer orientações concretas para os professores organizarem suas práticas, obedecendo às facetas do trabalho docente (planejar, ilustrar aulas, por exemplo).

Tayná pontua que teve muita dificuldade em usar os saberes da formação na prática, que teve que ressignificar na prática docente alfabetizadora. Segundo Tardif (2002) e Perrenoud (1997), a prática do professor é orientada por um conjunto de saberes que o professor desenvolve na formação e na ação pedagógica. Esses saberes possibilitaram aos professores o redirecionamento de suas práticas, adequando-as às necessidades e aos interesses dos alunos.

A formação oferece, aos futuros professores, os saberes necessários para que possam lidar com o processo formativo dos alunos em suas várias dimensões: cognitiva, afetiva, estética, da educação de sentidos e de valores, e da ética (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008). A escola tem o papel de formar seres humanos, cidadãos que saibam e que gostem de ler e de escrever, de criar novos saberes. É preciso pensar e repensar a formação de professores a partir do contexto do seu trabalho, numa reflexão crítica que envolve as teorias da educação e da Pedagogia.

Sobre a formação, o interlocutor Tiago elenca em sua narrativa diversas disciplinas da formação inicial que oportunizaram a construção de saberes para contemplar os desafios da prática. A entrevista narrativa de Tiago apresenta detalhes sobre os saberes da formação:

> Eu gostaria de estar focalizando também, dentro desses saberes da minha prática profissional e da minha formação. Um dos pontos bem importantes que eu gostaria de estar elencando são as disciplinas iniciais de um curso superior, que eu considero extremamente importantes. A exemplo disso, eu coloco a Sociologia da Educação, onde eu pude perceber, por exemplo, desde os contextos histórico, o que vem a ser, por exemplo, um sistema com a formação sistemática e assistemática, o que vem a ser

> essa diferenciação. Pra eu entender realmente qual era a principal função da educação, qual era a minha função de professor, enquanto educador na prática alfabetizadora. Então, esses saberes foram importantíssimos. A Filosofia da Educação, o ser crítico, o possibilitar o aluno a refletir, a pensar, o possibilitar o eu a pensar sobre minha prática. A Psicologia da Educação que é a base, o carro chefe que eu considero dentro do meu curso, na minha formação profissional. Porque a partir dela que eu vou compreender o meu aluno como um todo, a partir do ser social, do ser cultural, do ser individual, do ser afetivo. Focalizando as concepções, por exemplo, de Piaget, eu só vou saber que a criança está no seu processo sensório motor, pré-operatório, operacional de formações concretas, se eu conseguir acompanhar essas fases. Eu vou perceber que a criança ela está no seu processo de socialização, a partir do momento que eu compreender as teorias específicas de Vygotsky. Eu só vou saber trabalhar meu aluno com afetividade, com a relação de afetividade um com o outro, a relação de afeto no sentido de transformar a ação negativa em positiva, estudando as concepções de valor. Eu só vou saber, por exemplo, de que maneira eu posso ter um reforço positivo ou negativo numa criança sabendo, por exemplo, as concepções de Skinner. Então, a Psicologia da Educação ela me fez compreender não só teoricamente, mas a praticidade. A aplicação dessa teoria na prática, entendendo a criança como um sujeito vivo que está em constante mudança e transformação. (Professor Tiago – Entrevista narrativa).

Tiago focaliza em sua narrativa que as primeiras disciplinas da formação inicial foram muito importantes, para sua formação. Apresenta como exemplo a Sociologia da Educação, que possibilitou aprender sobre os contextos históricos, sobre a função da educação, sobre a sua função de professor e, posteriormente, entender a sua função como professor alfabetizador.

Tiago enumera a contribuição de áreas como: a Filosofia da Educação, uma disciplina fundamental, pois possibilitou a construção do senso crítico e da reflexão sobre sua prática. Em relação à Psicologia, o interlocutor considera uma disciplina base que propicia compreensão do aluno como um todo, considerando-o ser social, ser cultural, ser individual, ser afetivo.

Brito (2011), ao se referir à formação inicial, alerta que essa não é o único espaço em que os professores aprendem sobre a profissão. Aprende-se a ser professor em muitas situações, em muitas relações (com o outro, com o saber e com o mundo). A formação é uma etapa de preparação formal em uma instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor tem acesso à cultura da profissão, que é constituída por diferentes saberes relativos ao saber ensinar.

Percebemos, na narrativa de Tiago, que o interlocutor reconhece os saberes que a formação inicial lhe proporcionou, enfatizando como esses saberes devem

ser articulados em favor do processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, no ensino da leitura e da escrita. O relato mostra, também, que o alfabetizador entende que a prática precisa ser respaldada nos saberes da teoria da educação. No relato, fica evidente que o professor Tiago compreende a importância da reflexão para a docência. A esse respeito, Imbernón (2011, p. 41) colabora quando postula que: "[...] o eixo fundamental da formação de professores é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a prática, com o objetivo de aprender a interpretar, [...] a realidade social e a docência".

Nas narrativas dos interlocutores, percebemos que os saberes da formação contribuem para alicerçar a prática. Os interlocutores do estudo reconhecem a formação como um importante momento na configuração profissional, como momento chave da socialização da profissão docente, devendo se desenvolver numa interação harmônica entre a teoria e a prática. Para concluir a sistematização dos dados sobre os saberes da formação e as demandas prática, apresentamos o segundo indicador de análise desta seção, que versa sobre os saberes da formação e suas articulações com a alfabetização e o letramento.

Os interlocutores evidenciam os seus percursos formativos articulando-os com as contribuições dadas à prática docente alfabetizadora. Reconhecem que é na formação de professores que se produz a profissão docente, portanto, esta é mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento ímpar da socialização e da delimitação profissional (NÓVOA, 1992).

Outro aspecto importante a considerar, nos percursos da formação profissional, é a necessária articulação entre teoria e prática. A formação profissional não exige apenas que se ensine e se investigue, mas que haja uma interação entre a investigação e o ensino, de modo que os conhecimentos obtidos por meio da investigação possam ser incorporados ao ensino (FORMOSINHO, 2009).

Assim, as narrativas dos alfabetizadores nos falam de forma particular de viver a vida e a profissão, evidenciando os percursos formativos vivenciados. Com suas vozes, autorais e pelo exercício de (re)viver, dizer e narrar experiências de vida e de formação, bem como as práticas profissionais, os interlocutores (res)significam suas experiências a partir de outras formas de ler, pensar e teorizar as vivências (PÉREZ, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostra que a formação profissional do professor alfabetizador, é composto pela formação inicial e contínua, demarcando a contribuição desse processo para a prática docente alfabetizadora. Conforme as reflexões feitas, o processo de formação profissional requer a integração entre conhecimentos teóricos e práticos com vistas a desencadear ações na qual o professor seja autor e pesquisador de sua própria prática e que possa refletir sobre ela na busca superar o distanciamento entre teoria e prática.

Os interlocutores relatam as contribuições da formação profissional à prática alfabetizadora, destacando que os saberes da formação profissional oportunizaram a construção de saberes para contemplar os desafios da prática. Os relatos denotam que, os saberes da formação profissional são reelaborados/ressignificados na prática docente. Na reelaboração desses saberes, estabelece-se um movimento prática-teoria-prática como um disparador na reflexão que os professores fazem, na retradução dos saberes da formação profissional na prática docente. Sobre a reelaboração dos saberes da formação, concordamos com Garcia (2008, p. 23) que é: "[...] no cotidiano da sala de aula que a teoria é validada, iluminando a prática e fazendo-a avançar, confirmando-se ou sendo negada pelas evidências empíricas, o que desafia a construção de novas explicações".

A formação profissional tem o desafio de formar profissionais para pensarem criticamente sua formação, sua prática, para entender suas intencionalidades, para reorientá-la. Assim, o professor torna-se sujeito de sua formação e percebe que a prática docente alfabetizadora deve ser problematizada, como prática social. Fica claro, que a prática docente alfabetizadora, dada sua peculiaridade, demanda uma formação além da inicial para que esta possa atender os anseios da sociedade contemporânea, de maneira que os professores alfabetizadores apropriem-se de seus processos formativos.

O estudo revela que os professores alfabetizadores compreendem a formação profissional como um importante contexto de aprendizagens docentes e de reelaboração de saberes. Revela, ainda, que os saberes da formação profissional são reelaborados na prática docente alfabetizadora para responder às demandas dessa prática. O estudo contribui para o entendimento sobre como se efetiva a reelaboração dos saberes da formação profissional na prática docente alfabetizadora, bem como para a compreensão das necessidades formativas do professor alfabetizador, seja no âmbito da formação inicial, seja no âmbito da formação contínua.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. B. **Revisitando as práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização**. 2011.123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

BRITO, A. E. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagem e de saberes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa de. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 17-32.

FORMOSINHO, J. **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
GARCIA, R. L. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2008.

_____.; ZACCUR, E. (Org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I..; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: Caminhos e Descaminhos da Prática. Brasília: Líber, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para incerteza e a mudança. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMMER, S. **Alfabetização**, leitura e escrita formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

LIMA, M. da G. S. B. Autobiografias de professores e formação: releitura de uma tese. In: MENDES SOBRINHO, J. A.; LIMA, M. da G. S. B. de. **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: Ed. UFPI, 2011. p. 33-53.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ, C. L. V. **Professoras alfabetizadoras**: histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ IIE, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, P.; ALTET, M… *et al*. (Org.). **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2010.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um contexto. São Paulo (SP): Cortez, 2002. p. 17-52.

SANTOS, F. das C. C. do N. **Alfabetizadoras experientes e a constituição da professoralidade.** 2013.123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A: Salvador (BA); UNEB, 2006.

SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. (Org.): NETO, J. B.; SANTIAGO, E. Recife: UFPE, 2009.

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

ZAINKO, M. A. S. Gestão do conhecimento: o desafio da formação inicial e continuada de professores. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. A. R. (Org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 165-177.

FORMAÇÃO CONTINUADA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM TURMAS MULTISSERIADAS: DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO

Raimunda Alves Melo (UFPI)
raimundinhamelo@yahoo.com.br
Antonia Dalva Fança (UFPI)
adalvac@uol.com

INTRODUÇÃO

Optamos por iniciar este texto apropriando-nos da parábola do menino Severino, como forma de escutar reflexões sobre a organização do trabalho pedagógico em escolas com turmas multisseriadas, sobre a importância da formação continuada de professores, como processo capaz de provocar transformações nas orientações dos sistemas educativos, na cultura escolar, nas reformulações dos métodos de ensino e, consequentemente, nas concepções dos professores.

Optamos, igualmente, por fazer reafirmar com García (1999), que a formação continuada, quando bem realizada, pode favorecer o desenvolvimento profissional de professores, na medida em que promova processos reflexivos para que estes sejam capazes de assumir, com autonomia e responsabilidade o seu próprio desenvolvimento profissional. Para tanto, é preciso supõe considerar a importância de valorizar os saberes do professor, partindo deles, e trabalhando-os teórica e conceitualmente, para que os docentes ampliem sua compreensão sobre situações inusitadas ou não, com que se deparam no cotidiano escolar da sala de aula.

Conta uma parábola[47] que um menino chamado Severino foi comprar na mercearia da comunidade rural onde morava alguns doces para servir aos familiares que chegaram a sua casa. Severino era uma dessas crianças que, como tantas outras, começou a trabalhar muito cedo para ajudar a família. Com o pai, cultivava e vendia verduras e legumes na feira aos finais de semana.

Ao chegar à venda Severino perguntou ao vendedor o preço de um pacote de doce. O homem informou que custava R$ 2,50 (dois reais e cinquenta centavos), então o menino comprou cinco pacotes de doces, pagou com uma nota de R$ 20,00 (vinte reais) e ficou aguardando o troco. Passaram-se alguns minutos, Severino interrogou o vendedor sobre o seu troco de R$ 7,50 (sete reais e cinquenta centavos).

47 Reelaborada a partir da parábola original que se encontra no Caderno 3 do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade, BRASIL, 2004. p. 49 – 51.

Um professor, Coordenador do Ciclo de Alfabetização na Secretaria Municipal de Educação daquele município e que, naquela ocasião, visitava a comunidade, observava atento a desenvoltura do menino. Ficou surpreso com sua capacidade de multiplicar 5x R$ 2,50 (dois reais e cinquenta centavos) e subtrair o produto da multiplicação dos R$ 20,00 (vinte reais), encontrando o troco de R$ 7,50 (sete reais e cinquenta centavos). Inferiu que Severino era um aluno bom de matemática.

Ao se aproximar e conversar com Severino descobriu que ele tinha dez anos, cursava o 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola multisseriada da comunidade e que, por dificuldades nas disciplinas Matemática e Língua Portuguesa, foi reprovado três vezes. Intrigado com a situação, procurou e conversou com os professores do menino que alegaram que as crianças tinham dificuldades em aprender porque estudavam em classes multisseriadas, uma realidade comum no Estado do Piauí, seja pelas grandes distâncias entre as comunidades, seja pelo baixo número de crianças em cada série, razões pelas quais é comum encontrar crianças que ainda estão iniciando seu processo de alfabetização, estudando com quem já sabe ler e escrever, todas sob a orientação de um único professor.

Durante o diálogo com os professores, chegaram à conclusão que as dificuldades de aprendizagem das crianças estavam relacionadas ao fato de que o processo de alfabetização realizava-se fora de um contexto significativo, em que as crianças e suas múltiplas dimensões, seus valores culturais, linguagem e inserção social não eram considerados, acrescentando-se o fato de, no município, não existir formação continuada específica para a realidade do campo, notadamente para os professores das classes multisseriadas, incluindo-se a escassez de materiais didáticos e pedagógicos adequados e a ausência de um currículo contextualizado para estas turmas.

Diante dessa realidade, o professor refletiu sobre suas responsabilidades como Coordenador do Ciclo de Alfabetização, conversou com a equipe da Secretaria Municipal de Educação e, juntos, decidiram pela implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa do Ministério da Educação que contempla formação continuada, inclusive com cadernos de formação específicos para as escolas do campo, com turmas multisseriadas, e que dispõe de materiais didáticos e pedagógicos, programa de avaliação da aprendizagem e de orientações para a gestão.

Com a implantação do PNAIC, iniciaram um trabalho de formação continuada e acompanhamento pedagógico na escola, refletindo e intervindo em situações nas quais Severino e outras crianças apresentavam dificuldades para aprender Matemática e Língua Portuguesa, que as impediam serem alfabetizadas, ou que fragilizavam a efetivação desse processo.

Ao tomarem conhecimento sobre os saberes de Severino, manifestados durante a compra dos doces, os professores chegaram à conclusão que a organização do trabalho pedagógico nos moldes da seriação não favorecia a aprendizagem das

crianças, posto que os professores, no decorrer da aula, se deslocavam de um lado para o outro, tentando atender as crianças e o tempo sempre se mostrava insuficiente para atender a todas. Além disso, não estavam oportunizando o encontro da matemática de Severino com a matemática do livro didático; e sem o encontro do saber cultural da criança com o saber da escola, naturalmente enfrentará dificuldades em avançar em seu conhecimento.

A constatação desses aspectos, pelos professores, suscitou a necessidade de reconfiguração do currículo, do planejamento, dos processos de avaliação da aprendizagem e da prática docente, ou seja, de reconfiguração do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas. Nesse caso, as ações de formação continuada se apresentam como fundamentais para o alcance desses objetivos, dessas mudanças.

A partir da formação continuada do PNAIC, do acompanhamento pedagógico advindo da Secretaria Municipal de Educação, as equipes escolares começaram a reorganizar o trabalho pedagógico junto às turmas multisseriadas, possibilitando visíveis melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, que ganharam vida. Os professores se mostraram mais empenhados, passando, inclusive, a valorizar e a integrar o saber e a cultura da comunidade no processo didático-pedagógico. Associando estes aspectos, perceberam que é possível assegurar a aprendizagem das crianças em turmas multisseriadas, desde que sejam oferecidas as condições institucionais e pedagógicas que são próprias ao ensino nestas turmas.

Em consequência dessas mudanças, que já se operam ao longo de três anos, Severino nunca mais foi reprovado, já sabe lê, escrever e está cursando o 5º ano do ensino fundamental. Hoje, seus professores articulam os necessários dispositivos metodológicos a fim de viabilizar o desenvolvimento das atividades de forma significativa e, consequentemente, promover aprendizagens significativas para o alunado. Buscam fazer do ato pedagógico um momento diferenciado ao articularem o saber da cultura dos estudantes, da comunidade com o saber da humanidade, refletindo e reconhecendo que a formação continuada contribui significativamente para a (re) organização do trabalho pedagógico, sobretudo nas turmas multisseriadas.

O fato é que a história do Severino possibilitou refletir sobre os múltiplos desafios da organização/reorganização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas, que se caracterizam, predominantemente, por uma estruturação baseada sob a lógica da seriação. Segundo Hage (2003), sem uma compreensão mais abrangente, a rigor, os professores e professoras organizam seu trabalho pedagógico desenvolvendo atividades educativas referenciados por uma visão de ajuntamento de várias séries, condição que os obriga a elaborar vários planos de ensino e estratégias de avaliação diferenciadas, conforme sejam as séries com as quais trabalham, como assim refere a parábola do menino Severino.

Descreve, pois, diante de uma visão comparativa-associativa, sobre as possíveis

contribuições das ações formativas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a organização do trabalho pedagógico em turmas com esta caracterização, razões por que entendemos que cumpre aludir que o Pacto é realizado entre Municípios, Distrito Federal, Estados e Governo Federal com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Implica dizer que, fornece orientações para a organização do ciclo da alfabetização, com subsídios para a organização de um currículo que inclui direitos de aprendizagem, orientações sobre planejamento e intervenções pedagógicas, que possibilitem mais efetividade na alfabetização e avaliações de processo para dimensionamento do nível de alfabetização dos alunos. Ou seja, pela sua completude, possui potencial financeiro, formativo e pedagógico que pode contribuir com a organização do trabalho dos professores e com a aprendizagem dos alunos.

Partindo dessas considerações, que consideramos introdutórias, registramos que o presente estudo objetiva discutir algumas contribuições da formação continuada do PNAIC para a organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas. Desse modo, delineamos a seguinte questão que direciona a tessitura do presente texto e ao mesmo tempo, lança luzes, a fim de que, ao final possamos respondê-la: Como a formação continuada de professores-alfabetizadoras, realizada em âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, contribui para melhorar a organização do trabalho pedagógico em turmas multisséries?

Para dar corpo as discussões teóricas empreendidas, fundamentamo-nos em: Azevedo, (2010), Hage (2003), Molinari (2009), García (1999), Formosinho (2010), Imbernóm (2010), entre outros, que se voltam para os campos teóricos que apoiam o estudo.

Realizamos pesquisa qualitativa por possibilitar uma compreenção detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos. Nesse sentido, como afirma Richardson (2012), permite aos sujeitos uma melhor compreensão da realidade e a tomada de conhecimento dos problemas que envolvem a escola. Implica dizer, desse modo, que essa modalidade de pesquisa não possui um padrão único, pois aceita que a realidade é fluente e contraditória, e que os processos de investigação dependem do investigador – de sua concepção, seus valores, seus objetivos.

Os dados foram produzidos por meio de questionários, que segundo Gil (1999, p. 128), caracterizam-se como “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas [...]”. Para esse autor, é da natureza do questionário, também atingir grande número de pessoas, visto que pode ser enviado pelos Correios; implica menores gastos com pessoal; não exige treinamento dos pesquisadores; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que

julgarem mais conveniente; e não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999).

Assim, organizamos um questionário que contemplou perguntas relacionadas às dificuldades de alfabetização em turmas multisseriada, ao papel da formação continuada nesse cenário, à realização de ações formativas específicas para turmas multisseriadas, à concepção das professoras sobre a relevância desses processos para a constituição da prática docente, às ações formativas do PNAIC, entre outras questões pertinentes e condizentes com o objeto perspectivado.

Adotamos como campo macro de pesquisa, os municípios de Juazeiro do Piauí e Buriti dos Montes; e como interlocutores 3 (três) professoras, que exercem à docência em turmas multisseiradas nos municípios mencionados, as quais comprometeram-se a colaborar com a pesquisa, notadamente no quesito de produção dos dados.

OS DESAFIOS DAS TURMAS MULTISSERIADAS E AS POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A realidade de escolas com turmas multisseriadas existe no Brasil, desde o período imperial, quando então, se aplicava o método mútuo ou do ensino por meio da monitoria, na instrução elementar, modelo importado da Inglaterra. No contexto atual, a existência dessas turmas, encontra respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9 394/96, em seu Artigo 23, ao afirmar que educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados. Neste último caso, incluem-se as classes multiseriadas, que se fazem presentes em considerável número de escolas, como reiteram dados do Censo Escolar 2013[48], indicando que o país possui 38.881 escolas do campo com classes multisseriadas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, com maior concentração na região Nordeste.

Sobre a organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas, Molinari (2009) afirma que um dos maiores desafios do trabalho docente é organizar o tempo didático. Quando se encontram com crianças de várias séries e idades, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e a atenção deles, os professores acham que a solução é fazer planejamentos distintos para cada grupo. Porém, essa não é uma estratégia eficiente, pois o professor durante a aula, precisa ficar de um lado para o outro, tentando atender a todos e, obviamente, ele não dá conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Por outro lado, se tiver de optar por dar mais atenção a um determinado grupo, certamente se dedicará aos que estão em fase de alfabetização, deixando os outros com atividades fáceis de executar para o nível deles - não demandando a intervenção docente -, o que não lhes propicia a construção de conhecimento.

48 Disponível em: < portal.inep.gov.br/básica-censo. Endereço: https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=censo+escolar+2013 >.

Afirma, ainda, que alguns professores acham que estão sendo justos ao reservarem, por exemplo, meia hora ou outra fração de tempo para cada agrupamento. Porém, nem assim conseguem dar um efetivo atendimento aos alunos, posto que cada caso pede um tipo diferenciado de intervenção. Outros entendem ser viável a iniciativa de propor tarefas coletivas por julgarem ser uma maneira mais interessante do que desenvolver atividades separadas. Molinari (2009), entretanto, alerta para o perigo de o professor cair na emboscada de achar que todos estão envolvidos, quando na verdade, a mesma proposta pode ser adequada para uns, muito fácil para alguns e muito difícil para os demais. Com isso, os alunos deixam de enfrentar situações específicas que estejam de acordo com seus saberes e com os desafios que precisam enfrentar para progredir na ampliação de suas aprendizagens. A propósito, sobre dificuldades do trabalho em salas multisseriadas as professoras interlocutoras citam aspectos variados como tempo, diferentes faixas etárias, alunos com alguma deficiência, como evidenciam a seguir:

INTERLOCUTORAS	DEPOIMENTOS
PROFESSORA A	*As dificuldade estão no tempo de cada turma. Tenho que dar conta de todas as turmas que possuo. Isso faz com que as vezes eu dê mais atenção para uns do que para outros, infelizmente, correndo-se o risco de não fazer um bom trabalho. [...] Procuro algumas atividades que favoreçam a todos. Que garantam o mesmo direito de aprendizagem a todos. Como trabalho com 1º e 2º e tenho que alfabetizar, então, geralmente faço isso para tentar dar conta de ensinar a todos e alfabetizá-los [...].*
PROFESSORA B	*O desafio de trabalhar em turmas multisseriadas são as diferentes faixas etárias da crianças, pois o interesse e os níveis de conhecimentos são distintos.*
PROFESSORA C	*Minha dificuldade é controlar os alunos em sala de aula. Também tenho alguns alunos com deficiências, isso causa mais dificuldades ainda.*

A situação, a prática docente e as condições se impõem como desafios à escola e aos professores. Nesse sentido, para a Professora A, o desafio de trabalhar em turmas multisseriadas é o fato de ter que dar atenção para todas as crianças e garantir aprendizagem para todas. Diante da complexidade com que a situação se apresenta, propõe como organização do trabalho docente, atividades com foco no desenvolvimento dos mesmos direitos de aprendizagem assegurados a todas as crianças do ciclo. A Professora refere que isso só foi possível, de acordo com a proposta do PNAIC, que garante que a aprendizagem de um direito (habilidade) tem início do 1º ano, aprofunda-se do 2º e se conclui no 3º ano.

Acerca da importância de que as professoras realizem uma avaliação mediadora contemplando dois princípios: *o princípio da individualização*, que se refere aos procedimentos relacionados à observação e ao cuidado com cada criança, reservando-se de um tempo maior para aquela que precisa de mais apoio; e o *princípio da mediação*, que se relaciona ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas desafiadoras para que as crianças evoluam em todas as áreas do conhecimento (HOFFMANN, 2012).

As professoras B e C colocaram em realce que o desafio das turmas multisséries é trabalhar com crianças de diferentes idades, interesses e níveis de conhecimento diversificados, o que implica desenvolver estratégias metodológicas que chamem a atenção e despertem o interesse de todas. No que concerne a esse aspecto, evocamos Arroyo (2013, p. 148), ao afirmar que “a diversidade de experiências socioculturais, de concepções de mundo que chegam à escola atualmente é variada e vai além do que vem ocultando as categorias genéricas definidas pelos níveis e modalidades de educação”. A diversidade é rica em saberes e conhecimentos, o que implica, necessariamente, que seja considerada e contemplada nos projetos educativos da escola. Nesse sentido, propomos que esta riqueza de saberes e interesses diversos, seja incorporada aos conhecimentos escolares, oportunizando aos educandos, a construção de sua identidade política, enquanto sujeitos de conhecimentos e experiências, reconhecendo-se a diversidade como fator positivo no processo de aprendizagem de turmas multisseriadas.

Quando questionadas se conseguem alfabetizar os alunos, mesmo em classes multisseriadas, as interlocutoras registraram as informações que seguem:

INTERLOCUTORAS	DEPOIMENTOS
PROFESSORA A	*[...] Tenho duas turmas muito semelhantes em relação à aprendizagem dos direitos. São do ciclo de alfabetização e o objetivo é ensinar a ler, a escrever, interpretar, contar, resolver, efetuar, então eu faço leitura em voz alta, passo atividade para uns e enquanto uns fazem vou tentando fazer acompanhamento individualizado com aqueles que possuem mais dificuldades. Mas graças a Deus eu consigo alfabetizar [...]. Também utilizo jogos, brincadeiras, algumas dinâmicas para leitura, leitura individualizada, verificação de escrita e produção de texto, enfim, realizo um conjunto de tarefas para que ninguém fique sem fazer nada, além do que, não pode atrapalhar os colegas.*
PROFESSORA B	*[...], os resultados foram positivos, pois 90% dos alunos do 1º e 2º ano conseguiram ler e escrever. Este resultado foi obtido através das estratégias que foram apresentadas pelo PNAIC, como: acompanhamento da alfabetização por meio de fichas de leitura e escrita, fichas dos direitos de aprendizagem, da avaliação contínua, dos cantinhos de leitura, jogos, [...].*
PROFESSORA C	*[...] Consegui alfabetizar meus alunos graças ao suporte de materiais e projetos implantados pelo PNAIC e também ao apoio moral e técnico que a Secretaria Municipal de Educação nos oferece e também com o apoio das famílias das crianças.*

É consensual em todos os depoimentos que, as professoras de classes multisseriadas alfabetizam seus alunos. A propósito, a Professora A revela que conseguiu alfabetizar as crianças, pois as turmas dela possuem níveis de aprendizagem semelhantes, estão em processo de alfabetização e nesta etapa considera que o foco seja "[...] ensinar a ler, a escrever, a interpretar [...]", o que requisitou à realização de várias atividades envolvendo as crianças em diferentes situações. A professora B afirma que conseguiu alfabetizar 90% dos alunos do 1º e 2º ano, contemplando em sua prática docente, atividades como acompanhamento contínuo da aprendizagem, uma rotina organizada e o desenvolvimento de sequências e projetos didáticos. Essa decisão converge com a proposta de Freire (2013), ao afirmar que o trabalho com projetos interdisciplinares, colabora com significativas mudanças, seja para os professores, seja para os alunos, de modo que "'os resultados devem implicar em mais qualidade de vida, devem ser indicativos de mais cidadania, de mais participação nas decisões da vida cotidiana e da vida social. Devem, enfim, alimentar o sonho possível e a utopia necessária para uma nova lógica de vida".

Referendando esses aspectos, encontramos em Zabala (1998), que a sequência é uma das diversas formas de organização do trabalho pedagógico do professor, caracterizada por um conjunto de aulas com atividades ligadas entre si, de acordo com os objetivos que os professores pretendem alcançar para a aprendizagem de seus alunos, tendo em vista que apresenta desafios cada vez maiores, favorecendo a construção do conhecimento escolar pelas crianças.

Reportando-nos às rotinas, associamo-nos a Soares (2003, p. 95), ao dizer que a organização do trabalho pedagógico se reflete na organização da sala de aula. Refere que as rotinas são necessárias, pois colaboram na articulação de uma clara definição dos objetivos de aprendizagem, da opção conceitual, da definição das ações, dos procedimentos e técnicas para atingir os objetivos e não apenas delinear um "conjunto de prescrições de uma prática rotineira".

O sucesso da Professora C em alfabetizar os alunos está consignado a seu esforço e ao suporte de materiais didáticos e pedagógicos, apoio das famílias e da Secretaria Municipal de Educação, sem desconsiderar que todas as professoras mencionaram, direta ou indiretamente, a importância das ações do PNAIC para a organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas, seja por meio da implantação de direitos de aprendizagem e de orientações para avaliações contínuas, seja por meios de orientações para elaboração de sequências, projetos didáticos, rotina e atividades lúdicas no ciclo da alfabetização. O que leva-nos a considerar com Soares (2003, p. 95), "[...] o lúdico no processo de alfabetização das crianças, de modo que exista um brincar letrando ou um letrar brincando".

Conforme observamos, a organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas implica em uma prática educativa que incentive o trabalho coletivo, cooperativo, o desenvolvimento da autonomia, a socialização de experiências e a produção de conhecimentos tendo os educandos como protagonistas e os professores como criadores e mediadores de situações significativas que favoreçam o processo de aprendizagem de forma satisfatória e bem sucedida.

Quando foram questionadas se os municípios desenvolveram ações formativas do PNAIC, específicas para professores de turmas multisseriadas, e se formandos e formadores discutiram as dificuldades e necessidades específicas das turmas multisséries, obtivemos as seguintes respostas/depoimentos.

INTERLOCUTORAS	DEPOIMENTOS
PROFESSORA A	*As formações são sempre bem vindas, pois o professor, principalmente o da zona rural, precisa de muita assistência na hora de alfabetizar. Os encontros de formações foram animadores, dinâmicos, apresentaram meios de melhorar nossa aula, demonstravam como produzir materiais e jogos [...]. [...] Os conteúdos dos cadernos também sempre foram muito interessantes, principalmente aqueles que tratavam sobre inclusão, educação do campo, sequências lúdicas de aprendizagem. O PNAIC contribuiu muito para nós alfabetizadores [...].*
PROFESSORA B	*O município se preocupou em desenvolver as ações para melhorar a formação dos docentes nas turmas multisseriadas através do PNAIC. A formação contribuiu para o meu desenvolvimento como professora, pois possibilitou construir conhecimentos, a ser mais tolerante e respeitar as diferenças.*
PROFESSORA C	*[...] Foram trabalhados encontros de formação no qual o foco principal foram atividades sobre as turmas multisseriadas [...]. [...]As orientações pedagógicas e a formação docente amenizam um pouco as dificuldades. Sobre a questão de alfabetizar, o material que o PNAIC oferta para os professores cursistas dão apoio pedagógico aos docentes [...].*

Segundo as Professoras A, B e C, os municípios realizaram a formação continuada proposta pelo PNAIC. Reconhecem que esses processos formativos como cenários importantes para fortalecimento da prática, para aprimoramento das aulas, para redução dos problemas e dificuldades da sala de aula. Quanto às contribuições da formação para a organização do trabalho pedagógico, informam que o Pacto contribuiu, enriqueceu a prática docente, em decorrência, conseguiram a realizar um trabalho mais dinâmico, vivenciaram a troca e socialização de saberes, principalmente sobre a escola do campo e as turmas multisseriadas, possibilitando a construção de conhecimentos, o desenvolvimento da tolerância e respeito as diferenças.

Esses aspectos são referendados em Imbernón (2010), ao orientar que a formação continuada seja planejada e desenvolvida a partir do contexto escolar, da realidade onde a escola está inserida, a partir de princípios coletivos, pautados no diálogo, no debate, no consenso, num clima afetivo que favoreça o trabalho colaborativo, convergindo, portanto, para a proposta formativa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que norteia que as formações sejam fundamentadas em princípios reflexivos, pautados na ação prática/teoria/prática, operacionalizadas

na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas, por meio da colaboração, do aprendizado coletivo, oportunizando aos professores, exercitarem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.

Os depoimentos deixam entrever a efetivação da proposta formativa do PNAIC, de que seja realizada uma formação continuada, ampla e de profundo conhecimento, em que as aprendizagens auferidas levem em consideração, não somente os conhecimentos ligados ao desenvolvimento profissional, mas também conhecimentos que possibilite aos docentes a compreensão do contexto educacional e social no qual a escola e os sujeitos vivem e atuam, com a valorização das diferentes culturas.

Perguntamos às professoras se concebiam as formações do PNAIC importantes e por quê? As interlocutoras assim responderam em seus depoimentos:

INTERLOCUTORAS	DEPOIMENTOS
PROFESSORA A	*As formações foram muito importantes sim. [...] no aspecto profissional, no pessoal, cresci muito em relação aos métodos de alfabetização. No pessoal, porque aprendi a ouvir mais as pessoas, os meus colegas [...]. Aprendi que sempre temos algo a aprender com o outro, com a experiência vivenciada pelo outro [...] com os desafios que a educação nos coloca a cada dia [...], com alfabetização no campo. No profissional, as formações me instrumentalizaram para melhorar os desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas e qualificar a alfabetização que ofereço aos meus alunos.*
PROFESSORA B	*Os encontro de formação continuada do PNAIC favoreceram a integração do grupo, possibilitando o desenvolvimento de saberes por meio da troca de experiências e aquisição de conhecimentos que ao serem colocados em prática, proporcionaram resultados positivos.*
PROFESSORA C	*[...]aprendi bastante. A formação do PNAIC envolve os alfabetizadores, trocamos experiências e sempre vem dando certo, pois temos uma ótima orientadora de estudo.*

Segundo a Professora A, os processos formativos do PNAIC foram de fundamental importância em relação ao aprender a aprender, em relação a crescimento, tanto em âmbito pessoal quanto profissional. As Professoras B e C se reportam à formação continuada promovida pelo PNAIC, enquanto momentos, espaços e processo promotor de aquisição (e trocas), a exemplo do que refere Formosinho (2010), ao afirmar que as práticas e os efeitos da formação decorrem essencialmente de um trabalho baseado

em contextos de trabalho e na experiência dos sujeitos, sem se limitar às dimensões técnicas e didáticas. Esse autor, coadunando-se com a realidade vivenciada no PNAIC, defende que as práticas formativas se articulem com as situações de trabalho e os cotidianos dos profissionais, organizacionais e comunitários da escola.

Assim, dada a relevância do trabalho do professor para a melhoria da qualidade da educação, faz-se necessário o aprimoramento dos processos de formação, o que requer responsabilidade, ousadia e criatividade dos gestores, formadores e professores. Dessa forma, o desafio é que as instituições garantam que a formação continuada forme professores capazes de promover melhorias na qualidade do ensino, o que implica entre outras demandas saber organizar o trabalho pedagógico em turmas multisseriadas.

CONCLUSÃO

Inspiramo-nos em Brito (2011) para dar curso a este encaminhamento conclusivo, reforçando que, um professor com saberes para atuar em turmas multisseriadas, precisa acessar processos formativos que considerem as especificidades dessas escolas, tendo em vista que a constituição e a efetivação da prática e dos saberes docentes ocorre por meio de um processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino, à aprendizagem aos processos formativos e experienciais do professor.

Evidencia-se que a formação de professores contribui para a organização pedagógica do trabalho em turmas multisseriadas, especialmente quando disponibilizados processos formativos desenvolvidos a partir do contexto escolar, da realidade na qual se insere. Para tanto, faz-se necessário que a escola conte com professores comprometidos com a causa escolar, com seus alunos, em colaboração com colegas, na perspectiva de assumir responsabilidades com a formação continuada e com a organização do trabalho pedagógico, voltado, em particular, para as classes multisseriadas, levando em consideração o desenvolvimento de atividades que considerem o ritmo de aprendizagem de cada série, o ritmo de aprendizagem do alunado, em atendimento ao que preceitua Azevedo (2010) em relação à realidade das classes multisséries.

A nosso ver, uma formação de professores, cujo propósito seja contribuir para a organização do trabalho pedagógico em turmas multiseriadas, deve ser sólida, contínua, contextualizada, realizada por meio de processos coletivos, participativos e que assegurem a unidade teoria e prática, atentando para a concepção de educação continuada como direito dos profissionais da educação. Afinal, se é exigido do professor saberes para trabalhar em turmas multisséries, é necessário oferecer condições de trabalho, formação para que possa, efetivamente, desenvolver com êxito seu trabalho

e contribuir para a melhoria da qualidade da educação das escolas campesinas.

Desse modo, nossa esperança é que todos os alunos de turmas multisseriadas tenham a mesma sorte de Severino, de encontrar professores dispostos a intervir em sua formação continuada, comprometidos com o formar-se, re-formar-se e serem formados, sintonizados com a cultura escolar, com os saberes culturais da comunidade, inserindo-os na proposta curricular dessas escolas e dessas turmas.

Esperançosos, pois que os processos formativos do PNAIC, a exemplo do que revelam as interlocutoras, sirvam de suporte e orientação à melhoria do acompanhamento pedagógico por parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação, para a reorganização ao trabalho pedagógico, ratificando que é possível assegurar a aprendizagem das crianças em turmas multisseriadas, desde que sejam oferecidas condições institucionais e pedagógicas apropriadas nas referidas turmas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, M. A. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para as escolas rurais com turmas multisseriadas:** a experiência em Jardim do Seridó (1998-2009). 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em URL: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em: 20 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade**. Brasília: MEC, SEB, Caderno 3, p. 57-59, 2004.

BRITO. A. E. A formação inicial como processo constitutivo de aprendizagens e de saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; LIMA, M. da G. S. B. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação**: retratos e relatos. Teresina: Ed. UFPI, 2011. p. 17-31.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessário à prática educativa de ensino. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HAGE, S. **Classes multisseriadas**: desafios da educação rural no Estado do Pará, Região Amazônica. Belém: Geperuaz, 2003.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar:** respeito primeiro, educar depois. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MOLINARI, C. **Adversidade ajuda no avanço de classes multisseriadas.** Disponível em: < planetasustentavel.abril.com.br/noticia/educação/conteúdo_425085.shtml >.

Publicado em: 01 jan. Acesso em: 24 fev. 2016.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOARES, M. B. Alfabetização. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, nº 52, jul./ago. 2003.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

Graziela Ninck Dias Menezes (IFBA)
ninckgdm@gmail.com
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB)
jhanrios1@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa refletir sobre a política de formação de professores no Instituto Federal da Bahia- IFBA considerando as experiências constituídas por docentes em suas trajetórias pessoais e em seus processos formativos. Desse modo, o texto faz uma reflexão sobre alguns elementos históricos do processo formativo dos professores na Educação Profissional Técnica – EPT, hoje também concebida e produzida no âmbito do Ensino Médio Integrado, tensionando esta leitura com alguns aspectos que vem sendo discutido sobre a política de formação docente no Brasil. Nessa direção nos apoiamos nos estudos de Machado (2008), Fartes e Santos (2011), no campo da formação de professores do Ensino Médio Integrado, bem como nas reflexões propostas por Gatti (2011). Além disso, consideramos as reflexões propostas por Nóvoa (1999) para pensarmos sobre o processo constitutivo da docência.

O texto aqui apresentado emerge da escuta de professores que foi produzida no âmbito de uma pesquisa que teve como objetivo compreender como as experiências de vida-formação-profissão inscrevem nos sujeitos modos de ser e viver suas docências. Para tanto, adotamos como fundamento teórico-metodológico a pesquisa autobiográfica, utilizando as narrativas autobiográficas como dados primários, por compreendermos que no processo de contar a própria experiência, os sujeitos re-configuram a história que lhes marcou emoldurada pelos sentidos que atribuíram às suas vivências.

Consideramos, então, que as experiências constituídas pelos docentes são frutos de sua condição de sujeito singular-plural (FERRAROTTI, 2014), o que implica em compreendermos que tais experiências são construtos das relações sociais que atravessam as vida das pessoas enquanto seres temporais e espaciais.

Para tanto, adotamos a abordagem autobiográfica por entendermos que esta possibilitou acessar as experiências produzidas pelos professores sobre as rupturas, anúncios e permanências em suas trajetórias formativas que os permitiram ordenar sentidos existenciais para sua vida-profissão. Desse modo, entendemos que os processos formativos dos docentes não se definem apenas em pautas acadêmicas, mas se perfazem na dinâmica das relações cotidianas que atravessam suas trajetórias

pessoais e formativas. Considerando a natureza do campo educacional foi necessário compreender que há movimentos distintos de acesso à docência pelos professores tanto da área técnica, que são oriundos dos bacharelados, quanto dos licenciados, que durante sua formação acadêmica aproximam-se da discussão sobre a atuação docente.

A INSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE E O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

A discussão sobre o processo de formação de professores perpassa pelo próprio sentido em que estes sujeitos tiveram constituídos ao longo de sua história profissional. Historicamente, observa-se que a expansão do sistema educativo no país durante o século XX, procedeu-se sob a lógica de modelos racionalistas que se alimentavam ainda de ideais fundados no iluminismo e que se consolidaram durante os processos produtivos e de desenvolvimento científico-tecnológico nos últimos séculos.

A profissão docente e seu processo formativo atravessou então a lógica de que educar era garantir sujeitos que atendessem ao modelo econômico e social e que se circunscreviam na relação de conhecimento apenas como sujeitos epistêmicos.

Nóvoa (1999) aponta três fases que marcaram a construção da profissão: a primeira que se voltava às características intrínsecas para ser bom professor; a segunda ligada à definição de métodos de ensino; e a terceira definida pelo paradigma processo-produto onde o ser professor resumia-se a um conjunto de competências e capacidades que alimentavam o viés técnico e instrumental do ensino.

Desse modo, esses sentidos que centralizavam a identidade docente e o aporte teórico desenvolvido em cada época, ressoavam nas políticas de formação de professores que iam buscando realizar, por meio de seus programas, adequações que respondessem às demandas sociais.

Esse cenário dialoga com a história também dos docentes que atuaram na educação profissional técnica ao longo da própria constituição da profissão docente nesse campo. Nesse sentido enfatizamos que, aqui nesse texto, não nos propomos realizar uma ampla análise histórica, mas observar algumas circunstâncias e elementos que foram marcadamente enlaces que produziram a docência na EPT e o processo formativo destes professores.

Tal questão atravessa um primeiro desafio que foi a instituição da profissão docente num cenário onde a construção do conhecimento era reconhecida como algo meramente instrumental, desprovido de qualquer cientificidade e análise histórico-social. Assim, a docência na EPT foi se constituindo enquanto campo de embates entre atores do contexto sociopolítico e educacional, bem como dos movimentos

internos da categoria, portanto, o exercício da docência, certamente, é também um motor nesse processo.

O que se constata, a partir dos estudos de Machado (2013), é que pelo caráter assistencial que a EPT tem em seus primórdios e por sua vinculação diretamente à uma concepção dual de ensino, só a partir de 1906, com a instalação das Escolas de Aprendizes e Artífices é que se evidencia é a falta de professores especializados para esse campo educacional e, portanto, a necessidade de organização do quadro de profissionais que atuarão como docentes.

Um segundo desafio instalado deu-se justamente na construção de uma política de formação de professores. Assim, ao longo de sua trajetória, os espaços formativos para professores da EPT foram direcionados para validação de um sistema produtivo e excludente, chegando a se constituir como cursos específicos que, de acordo com Machado (2013), foram adjetivados como apropriado, especial ou emergencial, denotando sempre um curso de segunda ordem. Tais cursos se diferenciavam daqueles que eram promovidos para docentes que atuariam com os sujeitos que fariam uma formação escolar propedêutica com vista ao acesso ao Ensino Superior.

Tal aspecto ganha força na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, no art. 59, onde ficou registrada a dicotomia na formação de professores, sendo aqueles que atuariam no Ensino Médio propedêutico formados pelas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, enquanto os que atuariam no Ensino Técnico seriam formados em Cursos Especiais de Educação Técnica.

Vale constar ainda que a Reforma Universitária (Lei 5.540/68) tinha uma intenção de diminuir o fosso entre a formação docente do ensino técnico e a do ensino médio, exigindo profissionais com formação no ensino superior para atuar nesse nível de ensino, o Decreto-Lei nº 464/69, no seu art. 16, flexibilizou essa questão permitindo a habilitação de profissionais para atuarem nas disciplinas técnicas seria feita por instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação no prazo de cinco anos, a partir daquela data, para a regularização dessa situação.

Essa urgência proposta na legislação resultou, no âmbito da EPT, no Decreto-Lei nº 655/69, que autorizava o Ministério da Educação e Cultura implantar cursos de formação de professores para este fim. Assim, em 1970, sob Parecer CFE nº 214, foram criados os cursos emergenciais de formação de professores para EPT denominados Esquema I e Esquema II[49], que teve forte repercussão no corpo docente da rede federal, perdurando, durante toda a década de 1980, amparado legalmente pela Resolução do CFE nº 7/82, deixando opcional a formação de professores por via dos Esquemas I e II ou de Licenciaturas Plenas.

49 O Esquema I destinava-se a uma complementação pedagógica para engenheiros e outros profissionais de ensino superior; no Esquema II, além da complementação pedagógica, também se incluía uma complementação de conteúdos tecnológicos para profissionais do Ensino Médio.

Constata-se, então, que esse movimento formativo coadunou-se com a perspectiva já citada de que a formação de professores sofreu influência da lógica socioeconômica, que adequava à educação aos interesses macroestruturais, salientando-se sua concentração na produção de currículos focados em pequenos grupos para implantação de projetos modulares. Observa-se que os professores, por essa ótica, são percebidos de modo genérico e abstrato, não se levando em conta as condições reais que delimitam sua esfera de vida e profissão. Além disso, evidencia-se uma fragilidade na ação docente, pois a formação e o reconhecimento profissional ficam a mercê de determinantes exteriores ao sujeito e ao coletivo ao qual pertence.

É preciso ressaltar que muitos professores que atuavam nas instituições de educação profissional eram bacharéis, profissionais técnicos de áreas específicas o que fez desse movimento uma política de formação inicial de professores.

Refletimos ainda que como um período importante, após a redemocratização do Brasil, a década de 90 não rompe com essa lógica aprofundando a negação da profissão docente na EPT enquanto um campo de atuação que exige saberes múltiplos e em convergência com as demandas concretas que adentram o universo escolar. Assim, com uma medida de ofertar apenas a formação técnica, o governo federal passa a permitir que os profissionais que iriam atuar, inclusive na própria rede federal, poderiam ser professores ou profissionais com experiência na condição de instrutores e/ou monitores. (MANFREDI, 2002). Outro aspecto que se destaca nesse período foi o acirramento da adequação de currículos à visão mercantil de competências ditadas pelas leis do mercado, que exigia a elaboração de currículos com definição de perfil profissional para cada curso, consequentemente, definição de competências para cada curso, demandas de mercado, além de adequar-se do ponto de vista da gestão administrativa e pedagógica, à condição dos docentes das disciplinas propedêuticas.

Vale salientar que a LDB nº 9.394/96 não trata a formação de profissionais de diferentes modalidades de ensino com a devida atenção e tal cenário revela a necessidade de produção de uma política de formação de professores para a EPT, enquanto política pública e não mais por meio de projetos e arranjos legais. Nos anos 2000, com advento de um novo governo a EPT retoma ao centro de sua discussão a definição de concepção de educação profissional que superasse o dualismo histórico, a partir da concepção de Politecnica (SAVIANI, 2003) que propõe uma educação integral pautada em domínios científicos e técnicos, ou seja, o homem omnilateral. Essa concepção ganha força e perspectiva com o Decreto nº 5.154/04 que retoma o Ensino Médio Integrado como modalidade de oferta para a EPT e na promulgação em 13 de setembro de 2013 as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - DCNEPTM, que organizam uma proposição com intuito do desenvolvimento de uma proposta curricular integrada.

Nessa direção a pauta da formação de professores para a EPT torna-se uma necessidade imperiosa por sua própria especificidade e porque na sua modalidade de Ensino Médio Integrado, adentra à Educação Básica, exigindo dos docentes a compreensão de um fazer pedagógico muito específico, ingressando na Rede Federal de Educação Profissional a em meio à implantação de novas instituições, novos campi e na constituição dos processos legais e pedagógicos que normatizam os Institutos Federais.

Nesse movimento, que interrogamos, como a docência vem se constituindo nesse campo educacional, com uma observância sobre os processos formativos dos professores, considerando as experiências constituídas de seis professores, três da área técnica e três da área propedêutica, que atuam no Ensino Médio Integrado de dois cursos existentes no campus Ilhéus do Instituo Federal da Bahia – IFBA.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES LICENCIADOS E A ENTRADA NA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

Considerando que os professores são sujeitos inseridos em contextos sócio-históricos, portanto, espaciais e temporais, tomamos o processo formativo do professor como resultante da sua condição de sujeito ativo que interage com o mundo vivido e resulta da formação de um processo de identidade que atravessa a relação entre o eu-pessoal e eu-profissional (Nóvoa, 1999), passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços de vida-profissão. Esse processo implica também compreender a experiência do sujeito como campo formativo e de produção de consciência de si.

Nessa direção, compreendemos que a formação inicial não se define pelo currículo acadêmico que, supostamente, produzirá um conhecimento no campo educacional, mas pelas experiências pessoais e formativas que atravessam toda a trajetória de formação da pessoa-professor. Portanto, é a produção de experiências que marcam e constituem-se em um tecido por onde transitam as subjetividades e identidades dos docentes.

Diante disso, buscamos nas narrativas dos docentes colaboradores da pesquisa mencionada, as experiências por eles constituídas no seu processo de formação inicial, refletindo como tal formação se relaciona com os desafios da prática docente. Nesse sentido, destacamos a narrativa da professora Artemis[50], única colaboradora a ter feito o magistério ainda na educação básica e licenciada em Geografia. Ela revela que o ingresso no magistério constituiu-se para ela como um espaço formativo, bem como produtor de sentido político e pessoal sobre a formação docente. Desse modo, além da profissionalização no término do Ensino Médio, a professora Artemis encontra no curso de magistério uma oportunidade de realizar uma formação e projetar uma carreira. Ela conta:

50 Atendendo as exigências do parecer 540.217 do Comitê de Ética da universidade do Estado da Bahia em consonância com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, adotamos pseudônimos para os professores colaboradores da pesquisa.

> CEFAM foi um projeto [...] de escola profissionalizante chamava Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. Então era para aluno de nível médio, o ensino técnico profissionalizante, só que era educação integral, a gente chegava sete horas da manhã e tinha aula até cinco horas da tarde. Só que nós ganhávamos um salário mínimo na época, porque a gente estava impedido de trabalhar, vamos colocar assim[...] A gente tinha professores jovens, professores cursando UNESP, UNICAMP, professores com formação em Pedagogia, então foi uma experiência assim, apesar de muito desgastante, muito enriquecedora. Ela foi o divisor de água na minha vida, porque a partir dali eu passei a almejar novos horizontes, no sentido de fazer uma graduação[...] E aí você chega numa instituição que te abre horizontes no sentido de te apresentar o mundo acadêmico e aí eu disse: é isso que eu quero fazer. (Artemis, Entrevista Narrativa, 2014)

Em sua narrativa a professora Artemis revela como essa formação representou mais do que uma opção profissional na sua vida. O magistério trouxe mudanças, de trajetórias de formação e de expansão acadêmica. Sua formação foi desenvolvida no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, projeto desenvolvido pelo governo federal brasileiro a partir da década de 1980 do séc. XX, que se expandiu por diversos estados brasileiros, inclusive São Paulo, local onde Artemis viveu, até início dos anos 2000.

Chama atenção como o movimento de reflexão que a professora Artemis faz nessa narrativa é revelador do seu processo autoformativo ao afirmar que a experiência formativa que se produziu no CEFAM foi “o divisor de águas” em sua vida, Artemis indica como uma experiência pode ter uma implicação na formação da identidade docente, já que a definição por uma formação acadêmica é, em suas palavras, o que definiu “o que queria fazer”. Ainda no seu percurso a professora Artemis volta a referendar a importância que uma formação implicada com a realidade faz diferença ao desenvolvimento profissional

> a faculdade era particular, não supria os meus anseios nesse sentido, fiz o curso, concluí, sou licenciada em Pedagogia com enfoque em Administração Escolar e Magistério das séries iniciais, [...] Mas, assim, no final do terceiro ano, no começo do terceiro ano, eu já fiz Iniciação Cientifica na faculdade com bolsa, isso foi bom para mim porque me preparou, minha professora era doutoranda da UNICAMP e aí ela me apresentou a Ciência do jeito que eu achava que deveria ser, como a faculdade não tinha me mostrado, aqueles trabalhinhos aquelas coisas. E aí ela me apresentou essa docência, essa Ciência, esse método de investigação. (Artemis, Entrevista narrativa, 2014.)

Na narrativa da professora Artemis, compreendemos que são valorizadas as experiências que ofertaram vínculos com a realidade escolar e que possibilitaram articulação de saberes produzidos na formação acadêmica. Ao indicar como o processo de formação vinculado à pesquisa suscitou nela a compreensão de cientificidade necessária à prática educativa, a professora Artemis revela na sua fala um elemento que percorre toda sua narrativa, quando atribui qualidade à formação do sujeito via o rigor científico, estabelecendo crítica ao modelo formativo que tinha durante as disciplinas da graduação. Nessa direção, observamos que a articulação teoria e prática, possibilita a formação de um profissional capaz de refletir sobre seu trabalho, construindo uma identidade e condições pedagógicas de lidar com a realidade educacional.

O professor Apolo, licenciado em Física, também revela em sua narrativa como se deu o processo de formação inicial.

> peguei outras disciplinas extras então, essas foram formações eu digo conteúdistas, elas não foram em relação à docência. [...] A gente também começou a discutir sobre ser professor durante a Iniciação Científica, já que a gente trabalhava na área de ensino e experimentação em Física, mas, especificamente mesmo, a partir do sétimo, oitavo com disciplinas específicas, Metodologia e Instrumentação, e os estágios na área de Física. A gente teve uma disciplina que era sobre a importância de usar a história da Física no ensino, a gente teve disciplinas que era importante usar a experimentação, discutir temas transversais, então todas essas questões que foram sendo introduzidas acabaram melhorando a nossa formação, além de você saber o conteúdo era importante saber metodologias alternativas para poder fazer isso chegar até o aluno. (Apolo, Entrevista Narrativa, 2014)

Observamos na narrativa do professor Apolo também uma reflexão que valoriza o processo construído em determinada disciplina onde vê que houve maior vinculação no exercício formativo com a prática educacional, num perspectiva de formação contínua. Enfatizamos que, por ser a formação inicial, é fundamental que esse processo sinalize ao professor caminhos para a construção de uma identidade profissional e de uma prática educativa que marque um fazer reflexivo e integrado com as demandas reais.

Entretanto, as narrativas também apontam entraves ligados à fragmentação da formação inicial tanto nos projetos curriculares propostos aos docentes entrevistados, quanto na vinculação com a prática educativa. Isso fica posto quando o professor Apolo indica que ele também teve disciplinas caracterizadas por ele como conteúdistas, confirmando que se distanciavam da formação docente, ao dizer que estas formações “não foram em relação à docência”. Já na narrativa da professora Artemis há uma diferenciação entre a prática vivida com uma determinada professora de seu curso

e as demais disciplinas, referindo-se a estas como aquelas que não supriam seus anseios e que promoviam “trabalhinhos”.

Observa-se que as experiências narradas confluem com estudos como o que Gatti (2011) realizou sobre as licenciaturas brasileiras, onde se constata que a formação de licenciados é feita de modo desarticulado entre as áreas disciplinares, níveis de ensino e disciplinas curriculares e que a formação da área de conhecimento não se comunica com os processos educacionais, além das atividades práticas exigidas nos cursos ficarem embutidas nas disciplinas, sem uma especificação clara.

Nesse sentido, compreendemos como uma proposta formativa que desarticula o pensar do fazer e abstraí os professores em licenciaturas da realidade escolar, não só fragiliza a formação docente nos seus aspectos técnicos, bem como esvazia a docência de um sentido, de valores e de vínculos que possam determinar horizontes de ação coletiva pela profissão.

Já a professora Hera, licenciada em Educação Física, relata em sua narrativa como sua formação procedeu-se sob valores e influência ideológica produzida durante o período da ditadura militar no país. Graduada nos anos 80 sua licenciatura ainda estava regida sob a Lei 7.044/82 que definia as licenciaturas em geral a partir de um currículo mínimo a ser cumprido em cada uma delas, com disciplinas obrigatórias, privilegiando a formação em área específica, com uma complementação pedagógica.

> porque quando eu me formei, a gente formou numa perspectiva de um currículo militar, onde você tinha que ser atleta para ser professor de educação física. [...] Aí o que aconteceu eu me formei nessa perspectiva do fazer dos procedimentos [...] se a gente for pegar a história da educação física a gente vai ver que essa questão de corpo forte, nação bem nutrida, bem forte, para gerar brasileiros fortes, isso é uma política ideológica do esporte e pelo esporte que sempre foi usado. E a minha construção do currículo da universidade que eu fiz é uma construção militar. Tinha escola militar de educação física. Eu tive professor de psicologia aplicada que era do exército, então nossa forma de trabalhar e de construir o saber da educação física era militar. Aquele negócio de ordem, formar, aula sargentão, professor sargentão. (Hera, Entrevista Narrativa, 2014)

A professora Hera explicita a influência militar sobre a sua formação e como o currículo e as práticas oriundas deste movimento mobilizaram um modelo de formação e prática pedagógica que construiu para ela uma figura de docência, de aula caracterizada por ela como “aula sargentão”, “fazer dos procedimentos” e um perfil de professor como “professor sargentão”.

É importante observar que as características apontadas pela professora Hera quanto à influência do modelo militar na sua formação carregavam marcas da

ideologia implantada no fim da década de 60 do séc. XX, produzida a partir da política educacional do período, que teve como um de seu marco o acordo MEC/USAID, que subordinava a educação brasileira às relações de dependência econômica do Brasil aos Estados Unidos

O que observamos é a importância da formação inicial, enquanto desencadeadora do perfil profissional, ao propiciar o desenvolvimento de competências técnica, humana e política que articulam um modo de ser e viver a profissão, fundando uma cultura profissional que pode instituir práticas educativas que promovam ou não autonomia docente por meio de uma naturalização de orientações que se enraízam no fazer dos indivíduos.

Ainda sobre as narrativas dos professores licenciados, queremos apresentar o movimento de inserção destes professores no campo da EPT, considerando que este movimento ainda se constitui como um modo de formação inicial no caso do professor Apolo já que sua entrada na docência se deu dentro da Educação Profissional no instituto. Assim, revelou como foi lidar com essa condição de ser um professor novo e de atuar na docência. Assim ele narra

> Eu acho que todo mundo tem isso, eu acho que todo mundo que está se formando professor eu acho que tem sempre... eu não diria nem insegurança, eu sempre procurava estar muito bem preparado. Mas, assim, é um universo novo. Assim, você está ali, você de fato é o responsável por estar transmitindo esse conhecimento, então isso acaba sendo natural, você ter essa preocupação, de você está atento com o assunto que está sendo exposto ali, eu não tive um início traumático, eu não sei nem como expressar o sentimento [...] eu lembro que obviamente por eu ser muito novo, esse pessoal faz algumas perguntas para testar seu conhecimento, será que de fato ele conhece? (Apolo, Entrevista Narrativa, 2014)

O professor Apolo mostra que a condição para o exercício da profissão docente exigiu de si um movimento formativo inicial que se estendeu além do término da sua graduação, posto que fosse necessário acessar suas experiências para estabelecer aproximações das atividades profissionais com a prática de formação. Ele afirma que estava bem preparado, mas tinha insegurança quanto à postura diante daquele universo novo. Além disso, esse movimento de ser reconhecido como novo o levou a ser “testado” pelos alunos, colocando “à prova” seus conhecimentos, o que para ele implicou em uma atualização das experiências vividas enquanto aluno, tomando-as como referência diante de sua condição docente, bloqueando atitudes mais criativas e inovadoras.

Compreendemos que é preciso considerar como formação inicial uma perspectiva autônoma para que os professores novos possam atuar de modo reflexivo, enfrentando

desafios de modo a promover uma aprendizagem significativa nos alunos e busque uma prática inovadora.

Segundo Nóvoa (1999) é preciso que no processo formativo os professores encontrem valores, que se somem às construções que nos move e que são positivos à defesa da educação e da profissionalização docente e devem ser construídos numa relação de coletividade espontânea, por meio de trocas que não anulem o espaço uns dos outros, que mova interesses gerais e são compreendidos como necessários para atender as demandas da profissão e do processo de ensino-aprendizagem.

As narrativas por ora apresentadas nos coloca frente ao desafio de se pensar na política de formação de professores licenciados para a Educação Profissional no Ensino Médio Integrado, posto que compreendemos, como Nóvoa (1999, p. 26) que "a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão". Assim, é pela formação inicial, compreendida como um conjunto de experiências indissociáveis da vida pessoal, que os professores podem constituir um caminho para a formação de jovens e um projeto para a docência.

DE BACHAREL A PROFESSOR: DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA

A situação atual de ampliação da rede federal tem promovido a inserção de novos profissionais advindos dos bacharelados e engenharias, o que denota a entrada de profissionais na docência que apresentam uma distância entre o processo formativo e a natureza do trabalho pedagógico, pois por sua formação eminentemente de caráter técnico-científico, acaba formando uma corporação de especialistas em áreas tecnocientíficas, na sua maioria, não identificada com a função pedagógica, embora a ela ligada profissionalmente (FARTES e SANTOS, 2008).

Nessa direção, apresentamos as narrativas de três professores bacharéis que iniciaram a docência, sem ter antes nenhuma experiência com o universo educacional. As experiências da professora Demeter e do professor Hefesto-Andejo também são reveladoras desse processo

> A docência na educação profissional técnica é um desafio. Porque como eu falei a minha especialização que foi para a qual eu fiz o concurso, qual foi a vaga aqui, não foi tão boa, não me trouxe informações suficientes para que eu reproduzisse aqui o que eu aprendi e tal, mas o desafio é eu está aprendendo a cada dia, adquirindo conhecimento para estar transferindo esse conhecimento. (Demeter, Entrevista Narrativa, 2014)

> Já dentro de um curso de Arquitetura com mil e uma dificuldades, com um currículo diferente do meu, tendo que me deparar com conhecimento que eu não tinha tido na minha formação, então foi uma época de estudo assim desesperadora, mas foi muito bacana.[...] "Não vou ser professor!" foi o momento da maior angústia da minha vida foi aí. [...] porque eu estava tendo que me ocupar

> de aprender e, compulsoriamente, ensinar algo que estava sendo um aprendizado muito recente pra mim, tão recente que às vezes era da noite anterior. (Hefesto-Andejo, Entrevista Narrativa, 2014)

Em sua narrativa, a professora Demeter considera um desafio o ensino na EPT, dada a distância entre sua formação na especialização, ainda que específica para o campo onde atua, e a dinâmica de ensino que a docência exige. Já o professor Hefesto-Andejo mostra como o encontro com a docência foi um choque para ele. Sua entrada implicou em lidar com a produção de conhecimento para si, bem como construção de mecanismos para o diálogo na formação com os alunos. Ele mostra que sua identidade como professor foi forjada num movimento de ter que lidar com a relação de ensino-aprendizagem, processo descrito por ele como desesperador e angustiante. Marca que esse processo implicou numa condição de aprender de modo compulsório, pois se viu frente a conteúdos que não estavam no seu currículo de formação.

Assim, dentro do Instituto, frente às demandas de seu trabalho os professores deparam-se então com a carreira, com o futuro e com o que projeta para si. Por isso, é muito importante que o professor experiencie a escola em sua cotidianidade, para ampliar o processo de identificação com as demandas da comunidade escolar. Isso potencializa a atividade de pensar o trabalho escolar, sua concepção, análise, possibilidades e limites Assim, essas narrativas revelam que é fundamental que o professor encontre um sentido social para a profissão. Isso colabora para atenuar os processos que os professores recém-chegados enfrentam ao adentrarem na carreira e permite ver as experiências vividas como importantes, pois com elas se pode aprender e crescer como pessoa.

Nessa direção os professore bacharéis adentram a uma cultura escolar sobre a qual não possuem qualquer familiaridade como é descrito pelo professor Ares

> diário de classe, eu não sabia como fazer aquele negócio, preencher. Meu horário aqui como docente é diferenciado, eu tenho que fazer aqueles quarenta quadrinhos separados, se não fica aquele horário de oito a meio dia e pela tarde, noite [...] Então, eu cheguei muito cru, na verdade eu não fui formado para ser professor, então assim, tinha coisas básicas desde o preenchimento de diários até elaboração de provas, divisão de pontuação, o que é que eu podia cobrar, eu não sabia nada disso. (Ares, Entrevista Narrativa, 2014)

A descrição do professor Ares demonstra como o processo identitário passa também pelo controle do próprio trabalho, pela capacidade de autonomia para desenvolvê-lo. Afirma que não compreendia as “coisas básicas”, portanto, o universo, as demandas cotidianas que atravessam o trabalho do professor lhes eram

desconhecidas. Constituir-se como docente também implicou ao professor uma formação que está na dimensão procedimental do fazer do professor, que atinge o domínio dos processos burocráticos que registram a organização e a cotidianidade do trabalho do docente. Assim, o professor Ares ainda revela:

> O que eu aprendi como docente foi dentro do instituto mesmo [...] Olha, no começo teve uma colega minha que foi bastante[...] Então ela me orientou bastante, principalmente com o público da manhã, como devo me comportar, até onde eu poderia... até que grau de abertura eu poderia ter com os alunos, principalmente o pessoal do integrado que são menores de idade ainda, então a gente tem que ter aquele cuidado, aquele nível de abertura diferente do aluno da noite que já é adulto. (Ares, Entrevista Narrativa, 2014)

Em sua narrativa aqui, o professor Ares demonstra como sua formação docente foi talhada dentro do instituto. Com os pares, foi descobrindo que a profissão requer saberes que atravessam modos de agir com os alunos, atitudes diferenciadas considerando o universo para o qual se leciona.

Na experiência produzida pelo professor, fica visível que a experiência adquirida no cotidiano escolar com os pares é um campo formativo de produção de significações e sentidos para o exercício da profissão, mas esse processo é conflitado com os modos como esses sujeitos transitam com os conhecimentos específicos de suas áreas. Assim há que se pensar em um movimento onde tornar-se professor é conjugado com a experiência produzida no cotidiano escolar e no domínio das ações por meio das trocas com as experiências de sujeitos sócio-históricos.

Vale destacar que os professores que atuam na área técnica possuem um desafio especial face ao fato de que os mesmos precisam enfrentar novos desafios relacionados às mudanças organizacionais do mundo do trabalho, os efeitos das inovações tecnológicas sobre as culturas profissionais, além da demanda de formação ético-política que atravessa à vida dos trabalhadores e interferem em seu fazer. Segundo Machado (2008, p. 16)

> Superar o histórico de fragmentação, improviso e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente. Para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso um outro perfil de docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares.

A constituição de uma identidade docente para professores das áreas técnicas requerem, portanto, uma formação profissional onde os saberes que constituem a prática docente considerem as experiências construída pelos professores no seu universo de formação da área específica e suas demandas dentro do campo técnico, mas também, considerem que a profissão docente tem seu estatuto e movimento próprio e a apropriação desse conhecimento é requisito ao processo de desenvolvimento da profissionalização docente.

PARA CONCLUIR

Considerando as reflexões levantadas, compreendemos que é fundamental e emergente a definição de um projeto formativo para a profissionalização da docência na EPT, posto que uma das premissas dos novos Institutos Federais é a de superar as barreiras entre o ensino técnico e o propedêutico.

As narrativas apresentadas revelam que o processo de formação inicial dos docentes colaboradores da pesquisa, distanciam-se da realidade educacional enfrentada pelos docentes no IFBA/Campus Ilhéus. Considerando que entre os docentes do instituo inclui-se profissionais oriundos de áreas tecnológicas, essa situação agrava-se. Além disso, não é ofertada nenhuma política de formação e acolhimento desses professores que, em sua maioria, adentraram a profissão no instituto ou atuam pela primeira vez com a EPT. Nesse quadro, reconhecemos que são as experiências atravessadas nas subjetividades dos professores que vão permitindo que estes organizem seus saberes da prática e movimentem os modos e meios de fazer a docência.

Consideramos ainda que é preciso produzir uma política de formação para professores na EPT que leve em conta as especificidades que esse campo educacional atravessa, posto os novos desafios das relações do mundo do trabalho e do próprio aparato tecnológico atual que não podem subtrair à dinâmica da relação de ensino-aprendizagem ao tempo que precisam ser considerados como desafios reais e emergentes.

Por fim, consideramos como estruturante e urgente o desenvolvimento de uma política específica para a formação de professores na Educação Profissional Técnica que fortaleça o coletivo de docentes e sua participação nos processos formativos e institucionais como ação movente de suas práticas, considerando a profissão docente como um modo de ser, de fazer e de viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FARTES, Vera e SANTOS, Adriana. Saberes, Identidade e Autonomia na Cultura docente na Educação Profissional Técnica. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n.143, p. 657-684, maio-ago. 2011, p. 376-401.

FERRAROTTI, Franco. Sobre autonomia do método biográfico In: FINGER, M. e NÓVOA, A. **O método (auto) biográfico e a formação.**Trad. Maria Nóvoa. 2ªed. Natal: EDUFRN, 2014, p.29-56.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. In: GARCIA, Walter (Org.). **Bernadete A. Gatti:** educadora e pesquisadora. Coleção Perfis da Educação Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 151-159.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, junho, 2008 p. 8-22.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (Org.) **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional.** 1ªed. Campinas, São Paulo; Mercado de Letras, 2013, p. 347-362.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil:** Docência em Formação. 1ªed. São Paulo; Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores In: NÓVOA, Antônio (Org). **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde,** 1(1):, 2003, p. 131-152.

PROCESSOS FORMATIVOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Claudia Maria Lima da Costa (UFPI)
claukost@hotmail.com
Antonia Edna Brito (UFPI)
antonedna@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de estudos de doutoramento, cuja temática aborda o ser professor na educação profissional a partir de narrativas de vida, envolve sete professores ligados aos cursos técnicos do Instituto Federal do Piauí, *campus* Teresina Central como partícipes. Para construção desse texto fizemos um recorte da pesquisa, o que implicou na utilização de narrativas que tratam dos processos formativos de cada participante.

Os processos formativos de professores da educação profissional permeiam as experiências vivenciadas antes, durante e após a formação inicial e movimentam ações contínuas de retroalimentação durante os percursos da vida pessoal e profissional. Neste sentido, a escrita de memoriais de formação emerge como uma produtiva ferramenta não só de pesquisa, mas de uma ação deliberada de formação docente.

Para se pensar os contextos dos processos formativos de professores para atuarem na educação profissional é preciso considerar que a mesma sociedade que a uns abriga e a muitos nega as possibilidades reais de emancipação social é qualificada e qualificadora de classes sociais, o que faz dos processos formativos instrumentos eivados de interesses diversos que pouco resultam no enfrentamento nítido da desigualdade fomentada pela sociedade de classes, contribuindo para uma prática educativa individual imediatista dos professores que precisam responder às demandas emergentes, o que culmina com o distanciamento da construção de uma cultura sólida da relação entre teoria/prática/teoria/prática. Este delineamento requer dos espaços e âmbitos formativos clareza teórico-metodológica dos contextos que implicam no e para o papel social da formação inicial e continuada do professor na educação profissional.

Os processos formativos dentro da educação profissional se revestem de mais fragilidade porque historicamente, esta modalidade de educação, de um modo ou outro tem servido para legitimar a divisão de classes dentro da sociedade, bem como, alimentado a contradição e a dúvida entre preparar para os estudos superiores ou para o mercado de trabalho, embora seja possível ressaltar processos formativos que não se reduzem a esse contexto.

Neste estudo, buscamos analisar os contextos formativos de professores da educação profissional, refletindo sobre suas influências na prática educativa, a partir de excertos narrativos presentes nos memoriais do trabalho de doutoramento que pretende investigar os modos de ser professor na educação profissional.

As análises sobre os percursos formativos dos partícipes da pesquisa demonstram que a formação inicial é importante, na medida em que se configura como o primeiro passo de legitimação para o exercício da profissão pretendida, embora concebida como lacunar, ao passo que a formação continuada se reveste de maior importância, porque não são apenas os cursos que empreendem aprendizagem da profissão, mas, o contato com a literatura especializada, com os pares de profissão, etc. Assim, os processos formativos são provocados em tempo, lugares e formas diferenciadas, antes, durante e após a academia, o que faz desses processos atividades legítimas, abrangentes e delimitadoras da profissão.

CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Os processos formativos de professores de uma forma geral sofrem críticas, as mais variadas, porque em grande parte, enfatizam a transmissão de conteúdos e as metodologias tidas como as mais adequadas, descurando-se do aspecto contingencial que permeia a vida pessoal e da própria profissão professor dentro de uma sociedade constituída pelas mais diversas classes, em permanente luta por fazer valer seus interesses e em legitimar suas conquistas.

Entender que formar um professor não se compara a formar qualquer um outro profissional, não pelo mero propósito de distinção formativa mas, sobretudo, porque formar um professor é formar um intelectual, que pela própria gênese do termo e também do significado do que se propõe a fazer, é formar um profissional responsável pelas aprendizagens que devem constituir as gerações seguintes.

Aquele que ensina, algo a alguém, em tese, contribui, direta ou indiretamente para as escolhas que o aprendente fará, sobretudo, porque para ensinar, atividade exercida em plena interação com os alunos, escolhas são feitas e estas, requerem experiência, conhecimentos, convicções e crenças, compromisso da parte dos professores com o que fazem, bem como de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos, (TARDIF, 2009) ação, por exemplo que não é requerida ao médico em relação ao seu paciente. Ou seja, além de trabalhar os conteúdos específicos e suas metodologias, ao manejar princípios, valores, crenças, o professor faz da profissão professor um instrumento a serviço de várias ideias de manutenção da sociedade enquanto agrupamento social.

Os processos formativos devem encarar a formação de um futuro professor não apenas no campo da transmissão de conteúdos ou ainda ao *modus operandi* do

melhor fazer, ainda que disto não prescinda, mas, necessita considerar que se um professor é um construtor de dados objetivos, muito mais de substratos subjetivos e são estes, que impulsionam a constituição do ser individual e coletivo e esta talvez seja o maior desafio de um professor: influenciar a subjetividade de seus alunos, marcas impossíveis de desfazimento, uma vez registradas.

Para um melhor discernimento sobre os processos formativos de professores alocados na educação profissional, como movimentos para o desenvolvimento profissional, faz-se imprescindível a clareza quanto ao papel social que o professor vem ocupando historicamente dentro da sociedade de classes, que tem sido o de solucionador de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, utilizando os princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. (PÉREZ GÓMEZ, 1992). Deste modo, é preciso realçar que a formação que o professor da educação profissional tem recebido caracteriza-se como uma proposta rígida de formação, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas. (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Concordamos com Tardif (2009, p. 19), quando afirma que "[...] não existe trabalho sem técnica, não existe objeto do trabalho sem relação técnica do trabalhador com esse objeto", mas, a tecnicidade não pode reclamar para si a o início, meio e fim dos procedimentos da ação de ensinar. É neste sentido, que os processos formativos baseados na racionalidade técnica obstaculizam pensar novos papéis a serem assumidos pelos professores no contexto de uma profissão marcada pela dinamicidade e de uma sociedade em constante mudança. (BRITO; CABRAL, 2014).

Os processos formativos nos patamares da racionalidade técnica parecem prescindir do entendimento de que a atual sociedade por mais avanço técnico, científico e tecnológico que tenha empreendido é construída e se autoconstrói a partir dos modos como prevê que cada sujeito esteja adstrito à sua condição de classe, sem esta clarividência obscurece-se a percepção sobre os entraves sociais, bem como, mascara o engendramento de ações que visem a superação de antagonismos e disputas tanto no campo das ideologias, que são renitentes quanto a legitimar as contradições dentro da sociedade de classes, quanto a provocar articulações no campo das ações políticas capazes de arriscar diferentes mediações de superação em prol das classes sociais desfavorecidas.

O processo de produção de dados foi orientado pela pesquisa narrativa, pois a pesquisa em educação necessita de métodos que ultrapassem a simples finalidade da investigação, de instrumentos que busquem compreendê-la nos seus diversos processos e não apenas como balizadores de resultados, que analise o sujeito, partindo de sua individualidade rumo à composição do todo, e vice-versa e, assim, proponha uma compreensão ativa para as contingências postas pelos processos educacionais vistos serem eivados de contradições e indefinições, por refletirem a sociedade de classes.

A pesquisa narrativa em educação objetiva ultrapassar o ato de pesquisar isolado, transformando-se em prática social comprometida com o movimento de ir e vir, procurando evidenciar as representações das experiências educativas dos sujeitos, em diferentes contextos de sua formação profissional e exercício da docência. (SOUZA, 2006; BRITO, 2010).

A coleta de dados foi realizada em duas etapas. Primeiro, os dados foram coletados junto aos professores, através da escrita de memoriais, com narrativas sobre o que cada um pensava sobre ser professor na educação profissional; que mudanças efetivaram em seus modos de ensinar e de ser professor; e que atribuições assumem no desenvolvimento da prática docente. Posteriormente realizaram-se entrevistas que foram gravadas e transcritas. Para este estudo, tratamos sobre os contextos formativos enxertos presentes nos memoriais.

O memorial como parte do gênero autobiográfico se configura como uma escrita de si, que intenta revisitar e interpretar as memórias sobre as ações praticadas e as realidades experienciadas o que lhe confere condições de contribuir para os processos formativos. É, pois, um documento escrito de natureza subjetiva no qual sintetiza-se uma história pessoal, intelectual e profissional. (BRITO, 2010).

O uso dos memoriais como técnica de coleta de dados representa mais que a composição de informações: a revisitação de experiências, um olhar distanciado, portanto, passível de perspectivas de mudança, ou não; ou ainda, de se refazer a trajetória "de volta", cercando-se de alguns parâmetros como: dar ênfase a alguns fatos e acontecimentos, omitir outros, revestir algumas informações de importância que a *priori* não continham.

A escrita de um memorial possibilita revisitar o percurso da formação pessoal e profissional de professores, e mesmo que os registros não sejam ordenados segundo a lógica externa, para o narrador, as lembranças compõem um enredo em que cada memória é pessoal mas, que na composição geral o sujeito é capaz de vê-las, distingui-las ou ainda emaranha-las com outras em um movimento cíclico de auto-formação e hetero-formação.

O contexto para a realização dessa pesquisa é o Instituto Federal do Piauí, *Campus* Teresina Central. A opção por este âmbito justifica-se por ser uma instituição que oferece educação profissional e assim, contribuirmos com as discussões realizadas em torno da docência exercida nessa educação, revelando as narrativas de vida de professores e os modos de se constituírem professores.

Estão participando como professores colaboradores, sete professores da educação profissional, em pleno exercício da profissão, tendo sido convidados previamente e a adesão ter ocorrido de forma voluntária. Procedemos com a análise de conteúdo das narrativas seguindo as orientações de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995) que propõem seis etapas que vão do levantamento até a interpretação dos dados.

Assim, no primeiro momento ordenamos o material, identificando cada memorial. Em outro, situamos os memoriais de acordo com as questões norteadoras. No terceiro momento, após leituras e releituras buscamos a compreensão do *corpus* das narrativas constantes nos memoriais. Durante esse trabalho, destacamos as falas que se aproximaram ou se distanciaram umas das outras, culminando no quarto momento em que elegemos as categorias considerando o que defendem os autores Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1995, p. 11) quanto a escolha das categorias que "[...] deve obedecer a certas regras técnicas de exclusão mútua, de pertinência, de homogeneidade e de eficácia, sendo esse processo de responsabilidade do investigador".

No quinto momento organizamos os dados, trabalhando com as narrativas dos memoriais no plano de análise, a partir das falas mais próximas das questões norteadoras da nossa pesquisa, culminando com o sexto momento qual seja, a análise interpretativa que não prescindiu do diálogo constante com o referencial pertinente.

OS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE REVELAM OS MEMORIAIS

Dos relatos constantes nos memoriais, apenas com uma exceção, os professores colaboradores enfatizam a formação continuada em detrimento da formação inicial. Ao que indica, a formação inicial se configura como um primeiro passo, "um rito de passagem" que por assim se caracterizar traz como sinônimo uma ação de iniciação, mas que não é responsável pelo caminhar firme, seguro na profissão, esta condição é proporcionada pela formação continuada.

É possível também dizer que o olhar sobre a formação inicial e continuada do bacharel é diferente daquele que está sendo formado para licenciatura. O licenciado desde o início reconhece que sua formação visa a docência e o bacharel ao contrário, precisa a *posteriori* de uma formação que o legitime quanto à docência o que torna os discursos, valores diferenciados, propensos à cada posicionamento quanto ao que se acredita ser a função e o papel do professor dentro do contexto em que se está inserido.

> Enfrentei o vestibular e passei para Administração de Empresas, no Campus Ministro Reis Velos em Parnaíba - PI (UFPI). Cursei todo (1975 a 1979). [...]. Logo depois, fiz concurso para professor (CEFET-PI), sendo aprovado, comecei a ministrar aulas na área de Gestão, especificamente nas disciplinas: Administração Geral, Marketing, Organização de Empresas, Administração de Recursos Humanos (I, II, III), Gestão da Qualidade, Gerenciamento de Empresas, OSM. Gestão de Benefícios, Empreendedorismo etc. [...].Nesse ínterim, dirigi a Escola Agrotécnica Dep. Hugo Napoleão (curso de Agropecuária) e aos fins de semana estudei Pedagogia (SKEMA II) em Floriano - PI, por ter sido aprovado no vestibular da UESPI.

> Logicamente, isto me deu uma bagagem educacional, para poder ministrar aulas. [...].Apesar de reconhecer que a figura do professo é muito achincalhada, ter salários ruins, não ser muito reconhecida, sobretudo em nosso país, visualizei como um campo interessante, pois além do ensino, via-se o fomento da pesquisa e extensão. Diga-se, de passagem, a efetivação de Especialização em Recursos Humanos, Mestrado e outros cursos de extensão. Evidente que, o ser professor, propicia ao ator, uma aprendizagem muito grande. Sinto-me feliz em tentar orientar os meus discentes, enfim, gosto de ser um empreendedor do conhecimento. [...].Em razão das exigências que esse nível de Ensino (educação profissional) estarem patentes e serem contingenciais, tornou-se necessário a melhoria no perfil do conhecimento técnico: participando de cursos de capacitação técnica, mestrado, Especialização em área específica (RH), etc. As novas práticas, direcionam-se para Seminários, Estudos de Casos, depoimentos de experiências discentes, debates em sala de aula, orientações técnicas etc. [...].Na verdade, ao longo dessa empreitada de Ensino Técnico, sempre me pautei a um aprimoramento e/ou capacitação, como: Pedagogia (SKEMA I, Especialização em Recursos Humano (UFPI) e outros cursos de extensão, como Mestrado (UFMG). Hoje, com esse conhecimento técnico adquirido, ministro aulas com mais autoridade do EJA até a pós-graduação. (Professor Morgan).

Na narrativa do professor Morgan a ênfase encontra-se nos processos formativos pós graduação por ter sido aprovado para ser professor. A necessidade de melhor desenvolver a nova profissão recepcionou empreendimentos que se tornaram necessários e significativos tanto para a realização pessoal quanto profissional. Tal disposição "[...] apoiou-se na análise, na reflexão e na intervenção sobre situações de ensino e aprendizagem concretas e, é claro, em um contexto educativo determinado e específico." (IMBERNÓN, 2002, 67).

Percebe-se ainda na fala do professor Morgan quando diz de que forma os processos formativos continuados foram ressignificados em sua prática educativa, seja em "seminários, estudos de casos, depoimentos de experiências discentes, debates em sala de aula, orientações técnicas etc.," que a formação parece ter alcançado o caráter de permanência, no sentido de que não apenas novos conhecimentos científicos foram apreendidos mas, de que esses conhecimentos foram transformados em novas metodologias. Assim, a docência "[...] incorpora um conhecimento profissional que permite criar processos próprios, autônomos, de intervenção, em vez de buscar uma instrumentação já elaborada". (IMBERNÓN, 2002, 71).

> Sou formada em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade Federal do Piauí. [...].Durante toda essa trajetória já percorrida, sempre procurei e

> ainda procuro me atualizar, realizando muitos estudos, pesquisas, para que meus planejamentos figurem cada vez mais modernos, mais reais e concretos, estimulando assim cada vez mais o processo ensino/aprendizagem nos educandos, para quem tenho o maior prazer em transmitir a sabedoria. [...].Vale dizer que, os cursos de formação continuada os quais participei e procuro participar sempre que é possível, têm contribuído bastante para melhorar e aprimorar cada vez mais a minha prática e o meu modo de ensinar, em outras palavras, a minha performance em geral. Não posso também deixar de mencionar que o avanço tecnológico só tem contribuído para aumentar cada vez mais as possibilidade e recursos para aperfeiçoar significativamente o ensino/aprendizagem principalmente no que se refere aos métodos e técnicas de execução dos instrumentos musicais, que é a minha prática docente. [...].Como já mencionei anteriormente, no meu processo de formação inicial tive uma certa insegurança; a minha expectativa era enorme principalmente porque eu não possuía experiência suficiente na educação formal e também porque na Universidade não somos preparados o suficiente para encarar os desafios e isso acaba refletindo no nosso desempenho. Muitos professores da área pedagógica ainda estão preocupados em discutir e debater teorias em detrimento da prática. Felizmente tudo isso está mudando e eu tive e contei com o apoio e incentivo dos meus mestres, que consegui conquistar e acabei superando toda insegurança que possuía. Sempre procuro, na medida do possível, me qualificar e adquirir mais conhecimentos além do que já possuo a fim de atingir com êxito as minhas expectativas e especialmente os anseios e expectativas dos meus educandos. Não sou a melhor, mas esforço-me para responder com afinco às demandas da minha prática docente. Meus pupilos merecem muito mais, embora as incertezas, angústias e dificuldades de ser professor no Brasil, não só na Educação Profissional mas, na Educação de forma generalizada, é um tanto delicada, uma vez que importa é uma mão de obra barata e desqualificada. É muito mais cômodo para os governantes que utilizam-se das verbas destinadas à educação para outras finalidades, especialmente para atender às suas necessidades pessoais e projetos que não levam a coisa nenhuma. Tudo isso me preocupa bastante, chegando até a desestimular.(Professora Sabine).

Na fala da professora Sabine, de forma geral, a formação inicial conteve medo, anseios, incertezas, falta de experiências, decorrente, segundo ela, das lacunas deixadas pela formação universitária que não prepara suficientemente o futuro profissional para os desafios da profissão pretendida, sobretudo porque começou a trabalhar enquanto cursava a graduação em Educação Artística. Mas, pôde contar com o apoio e incentivo de alguns mestres que possibilitaram a superação dos entraves e expectativas de seus alunos.

Mizukami et al (2002), defende que não se aprende a ser professor ao final de determinada aquisição de conteúdos e técnicas, mas, por meio de situações práticas que requeiram uma prática reflexiva competente. Mesmo assim, quem chega à primeira formação espera contar com a aquisição de conteúdos e técnicas e ela deve configurar como o "[...] momento-chave da socialização e da configuração profissional. (NÓVOA, 1992). Talvez, o desafio da academia formativa seja proporcionar o desenvolvimento de práticas reflexivas competentes, que na fala da professora Sabine emerge em forma de crítica aos pedagogos, que privilegiam a teoria em detrimento da prática.

> Posteriormente, teve oportunidade de ir morar em Campina Grande, na Paraíba, importante centro tecnológico, onde em 1986 se graduou em engenharia elétrica. [...].Apesar de nunca ter tido uma formação específica e dirigida para a prática do ensino, sempre se interessou por estes temas, obtendo apoio de profissionais da área ou com experiências na formação de pessoal. Chamou-lhe a atenção artigos e técnicas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Revendo o início da sua prática docente e com o apoio de observações de antigos alunos conclui que alterou a forma como cobrava a dedicação dos alunos na resolução de tarefas e avaliações. Antes, reproduzia o modelo vivido na universidade, onde as exigências eram rigorosas. Porém, ao longo destes anos os diversos aspectos como os indicadores do ensino, a troca de experiências com outros professores, a leitura de artigos e a participação em treinamentos, aliados à evolução das tecnologias me conduziram a efetuar reformulações na sua prática docente. Reformulações estas que tem documentado e transmitido à comunidade docente com o objetivo de construir um ambiente mais amigável para a produção do conhecimento. Executar atividades de apoio às coordenações dos cursos do departamento da indústria, apresentando propostas em palestras e seminários com a finalidade de reformular e modernizar o ensino nestas áreas. (Professor Tesla).
>
> Na narrativa do professor Tesla, a aprendizagem da profissão relaciona-se intrinsecamente com os processos formativos continuados. Pela formação inicial ter sido bacharelado em engenharia elétrica e esta estar desprovida de subsídios para a prática de ensino, ele pôde contar com o apoio dos pares mais experientes, com material bibliográfico específico, ainda com a participação em treinamentos, auxílio da tecnologia etc. Esta efervescência de possibilidades fez com revisse a formação inicial, bem como o início da carreira docente, com o assentimento de que reproduzira um modelo universitário baseado mais em exigências ao invés de ter construído um ambiente mais amigável para a produção de conhecimento.

Desse modo, na fala do professor Tesla, fica evidente que a formação continuada relaciona-se com a aprendizagem permanente, visto que os diversos contextos formativos citados são resultados de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola. (MIZUKAMI, et al, 2002).

> Tudo o que queria era ingressar em Engenharia. Tão logo consegui, até por força das circunstâncias, iniciei alguns trabalhos na área de formação profissional. Minha primeira experiência se deu no início do curso, quando fui selecionado para atuar no Projeto Rondon, na função de Instrutor Profissional, na área de instalações elétricas. Na verdade aprendi muito mais do que ensinei, visto que ainda cursava disciplinas básicas. Não sabia nada tinha apenas a coragem, que é uma característica adequada aos profissionais da área técnica. [...].Juntamente com toda essa atividade, sempre atuei como professor: UESPI (engenharia elétrica); FAP (Turismo, Contabilidade e Administração); IEFAP (Instrutor do Curso de Especialização em Medicina do Trabalho); PRONATEC (Eletrônica Básica; Higiene e Segurança do Trabalho; Segurança na Indústria; Segurança na Agroindústria e outras); EAD - IFPI; IFPI (Curso de Segurança do Trabalho; Eletrotécnica e Eletrônica). [...]. Minha experiência como professor, exigiu algum investimento. Além do curso Esquema I (UESPI), fiz Psicopedagogia na FAP e um curso pela internet, patrocinado pela SEDUC e chancelado pela UNESCO. (Professor Marconi).

Para o professor Marconi, lecionar ainda enquanto cursava a formação inicial foi um paradoxo, mesmo que afirme que mais aprendeu do que ensinou. Se é verdade que a formação inicial por si só não firma os percursos dos professores, fato é que também quando o estudante começa a trabalhar sem o aparato mínimo que seja, corrobora com a desqualificação da formação inicial, bem como com sua substituição pela capacitação em serviço. (MIZUKAMI, et al, 2002).

É possível observar, também, na fala do professor Marconi os termos “instrutor profissional” e “professor”. E é como professor que vai ressaltar que sua experiência exigiu investimentos. Investimentos que como engenheiro não adquiriu na formação inicial e que são requeridos no desenvolvimento profissional docente. Se a formação se legitima quando contribui para o desenvolvimento profissional, por vezes é durante o desenvolvimento profissional que o professor, frente às demandas, adquire novas aprendizagens para exercer a profissão. (IMBERNÓN, 2002).

> Um pouco antes da inscrição para o vestibular batia aquela dúvida sobre pra qual curso fazer. Minha preparação eu achava muito pouca para passar para um curso de alta concorrência, de profissionais mais valorizados pelos mercados e sociedade. Como gostava muito da Natureza e adorava Matemática e Física, terminei optando por

> Física. Meu trabalho era muito duro e esgotante. Tão logo passei no vestibular pedi minhas contas do emprego. Foi então que alguém me apresentou a uma escola que precisava de professor de Matemática da 5ª série do ensino Fundamental. Aí começa a minha história de professor. Passei dois anos nesta escola e já comecei a ter gosto pelo que fazia; percebi que era um professor que se preocupava muito com a aprendizagem e com a forma de ensinar. E fui aprendendo muito com este início. Logo em seguida já fui indicado para outra escola um pouco maior que a primeira e com novas aprendizagens, posturas e desafios. Havia muita dedicação, curiosidade e vontade de que os alunos aprendessem tudo aquilo. Sempre que fazia um trabalho, uma prova ou outra atividade, corrigia logo pois queria saber o desenvolvimento da turma, por que ali eu também media minha qualidade como professor. Tudo era uma descoberta e uma aprendizagem para mim. Nesta já atuava nas 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. Tempos depois fui indicado a outra escola um pouco mais estruturada que as anteriores. Passei a dar aulas em todas as turmas e séries do ensino fundamental maior, sempre de matemática. Na Universidade lentamente ia levando o curso de Física. Cerca de três anos depois surge a primeira oportunidade de dar aulas de Física em uma escola já de renome. Comecei no ensino Fundamental, 8ª série, na época. Eu tinha tanto medo de dar aulas de Física, mas fui me acostumando e me dei tão bem que logo em seguida consegui minha primeira turma de Ensino Médio. Eu me preparava tanto para estas aulas que era aplaudido ao final de cada uma. E cada aula era diferente. Cada aula era como se fosse a primeira e melhor que a anterior. Era realmente muito emocionante. Eu ficava arrepiado quando ao final delas os alunos aplaudiam. Descobri-me como professor de Física. Eu não sei como, mas era um professor diferente. Minhas aulas eram diferentes. Tudo contextualizado, tudo em cima de exemplos da vida, quando não, eu simulava. (Professor Franz).
>
> A narrativa do professor Franz é um desencadear de acontecimentos, programados ou não, mas, que concorrem para que se autodescubra como professor da disciplina de Física. O início, tem na escolha do curso de Física, embora o primeiro desejo fosse um curso de mais prestígio social, a aquiescência da falta de preparo para ser admitido, restringiu-o ao curso de Física. Pedir demissão do antigo emprego e trabalhar, ministrando aulas de matemática, simultaneamente à formação inicial caracteriza os primeiros processos formativos em que a formação acadêmica é preterida pelo trabalho.

Pelo relato, o professor Franz vai aprendendo em serviço a ser professor, e mesmo apesar do sucesso enquanto professor, da descoberta inesperada como professor de Física, não saber quais os percursos que o levaram a se constituir um professor diferente parece ir de encontro ao que diz Mizulami et al (2002, p. 26): “desvalorizar a formação inicial dos professores - e consequentemente sua profissão

- e incentivar a formação continuada - esse parece ser o objetivo de nossas políticas educacionais atuais".

> Quando terminei os três anos, tive que fazer um cursinho e assim passei no Vestibular em 1990 para Matemática. O curso era de três anos e meio; terminei em cinco anos. Tive que trabalhar (como professor), ocasionando com isso um atraso na conclusão do meu curso de licenciatura. Mesmo assim, acredito, logrei êxito, pois trabalho em uma das melhores instituições de ensino de nosso Estado. Na época em que fiz o curso de Matemática, senti falta e necessidade de ter conhecimentos de informática, mas isso, era algo para poucos, visto que o que a Universidade nos oferecia de melhor eram computadores enormes com uma "tela preta". Falo isso para deixar claro que cresci e fui formado tendo uma tecnologia bem diferente do que temos atualmente. Isso fez e ainda faz, com que eu e muitos de meus colegas tenhamos dificuldades em nos adaptar a essas novas tecnologias. Somos, a meu ver, sujeitos de dois tempos (pelo menos) e que temos a obrigação de acompanhar essa mudança, que a cada dia é mais ascendente. Quem não busca acompanhar, é atropelado. [...]. Pelo tipo de ensino médio que tive e pela formação na Universidade, procuro tentar fazer algumas coisas diferentes para meus alunos. Durante minhas aulas, mostro o valor do estudo, mostro a importância da disciplina que trabalho e da relação que ela tem com todas as outras que também são de suma importância nas nossas vidas. Infelizmente nem tudo são flores, temos no ensino profissional, alunos com baixo rendimento escolar; acredito que consequência de toda a problemática sócio-econômica que alunos de escola pública passam. Isso é angustiante. (Professor Euler).
>
> Na narrativa do professor Euler, a revisitação sobre a formação inicial é um pouco ambígua. Ao passo que se pode entender certa tristeza ao dizer que teve que trabalhar e estudar durante a primeira formação, quando assevera que tal atitude atrasou seus estudos, por outro, fala sobre as fragilidades deixadas pela sua formação, e que é a partir de sua prática que busca agir de forma diferente.

Concordamos que em diversos contextos ocorrem as aprendizagens da docência, mas, a formação inicial, destaca-se como um locus privilegiado de formação, porque esse período cuida em familiarizar o profissional com sua profissão em todos os aspectos; retirar do futuro professor essa oportunidade, oferecendo-lhe a formação em serviço é retirar da docência a possibilidade de construir "[...] uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas". (NÓVOA, 1992, p. 24).

> Sou graduado em letras (Inglês e Português) pela UFMA (Universidade Federal do Maranhão). Estudei na UFMA entre 1983 a 1986. Era um apaixonado pelo curso e agradeço a Deus pela vida, e responsabilidade de meus

> professores. Fui no período da graduação o que se chamava de estudante profissional até que no último ano do curso comecei a trabalhar pois queria ter a experiências da sala de aula real. Até então, eu dava aulas para amigos e parentes, e, também era monitor da disciplina Língua Inglesa na UFMA. Quando estava para me formar, um grupo de professores do ICBEU (atual Brasil-Estados Unidos) que funcionava na Rua do Sol, em São Luís-MA, contactou-me para saber se gostaria de participar de uma nova escola de inglês que estava sendo criada por eles. Em setembro de 1986, eu, também, iniciaria um período de aprendizagem e crescimento no White House Instituite (Instituto Casa Branca LTDA). Foi um período muito importante pra mim, pois pude me aperfeiçoar e criar com meus colegas formas diferentes de ensinar, com por exemplo, as turmas que tinham aulas com o foco em habilidades e tinham até 3 professores diferentes no mesmo semestre. Desenvolvíamos muitas atividades culturais e tínhamos muita liberdade para criar o que nos ajudou a inovar em muitos aspectos do ensino de idiomas. [...] sempre quis ser professor de Língua Inglês e que ainda na Faculdade, entendi que queria ser professor na rede pública federal, pois era a melhor carreira em minha opinião. Outra coisa importante é que eu havia decidido que trabalharia em escolas públicas pois como aluno de escola particular vi muitos absurdos. (Professor Josué).
>
> A experiência formativa do professor Josué é a ideal mas, que poucos professores tiveram acesso ou ainda pretensos professores terão. Apaixonado pelo curso, pôde dedicar-se ao curso de forma integral, vindo a trabalhar já prestes a se formar, o contato com pares, com professores concorreram para uma vivência constante dentro da concepção da formação inicial, como "[...] processo de ressignificação da cultura profissional, valorizando práticas docentes participativas, reflexivas e, sobretudo, críticas" (BRITO, 2007, p.47), o que culminou em alcançar o sonho de ser professor de Língua Inglês, na rede pública federal.

CONCLUSÃO

Os processos formativos de professores alocados na educação profissional estão permanentemente permeados de implicações sociais, historicamente construídas, denotando que estão eivados de interesses adversos, posto que a sociedade que impera está transversalmente dividida em classes, o que faz a educação profissional revestir-se de mais fragilidade.

Ser professor é uma condição em constante devir, o que implica na construção de uma identidade que possa ser configurada em várias facetas, de modo dinâmico. A constituição dessa identidade tem como etapa preambular a formação inicial e abarca a formação continuada e as experiências vivenciadas ao longo da profissão.

É preciso valorizar os espaços da formação inicial, para além da capacitação profissional, percebendo essa formação como uma das condições essenciais para o desenvolvimento profissional.

A ideia de já no início da formação inicial ser responsabilizado por uma classe de sala de aula, parece retirar do estudante o tempo e as condições necessárias para uma formação que assegure maior firmeza quando deva assumir formalmente uma ou mais classes de aula. Os relatos dos professores participantes, de uma forma geral, não fizeram uma avaliação satisfatória dos processos formativos iniciais, seja porque a maioria deles, vem de uma formação bacharel ou mesmo de licenciatura. Ficou registrado, que a formação continuada foi assentida como um preenchimento das lacunas deixadas pela formação inicial.

É preciso, pois, empreendimentos teórico-práticos que ressaltem não só a importância dos processos formativos iniciais, mas que, além de serem responsáveis pelos conhecimentos profissionais, constituam espaços legítimos de construção de identidade pessoal e profissional de professores de profissão. Significa entender que a formação desses profissionais precisa ser repensada a partir das peculiaridades da profissão docente e das demandas de uma sociedade complexa, marcada pela celeridade do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRITO, Antonia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta. (org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaço de formação/ investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53 - 67.

___; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Desafios para a formação de professores: as licenciaturas em questão. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; DIAS, Ana Maria Iório. **Formação Docente e Prática Educativa: percursos de Pesquisas**. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 115 - 132.

___. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos e análises. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 47- 62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incertez. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFCAR, 2002.

NÓVOA, A. (coord.). Formação de professores e profissão docente. In: ___. **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15 - 33.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93 - 114.

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida**: Teoria e Prática. Oeiras: Celta Editora, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPICRS, 2006.

TARDIF, M. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino**: interações humanas, tecnologias e dilemas. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 10, n. 11, p. 15-47, jan./ jun., 2009.

AQUISIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EPT: HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO

Ana Celia Furtado Orsano (IFPI)
ana_orsano@hotmail.com
Kelsen Arcangelo Ferreira e Silva (UFPI)
professorkelsen@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

No contexto de oferta da Educação profissional e Tecnológica - EPT pela Rede Federal de Educação Profissional encontra-se um quadro ilustrativo das incertezas da ação docente, pelos professores bacharéis. Neste sentido, problematiza-se que o desenvolvimento social e tecnológico gerou demandas no contexto de oferta dessa modalidade de educação quanto a uma formação humana integral dos educandos, o que perpassa por mudanças no foco da atenção, ampliando-se seu objeto, definido a partir do aprendizado de técnicas laborais para um oficio, que se apresenta isolado em si próprio, para a construção do sujeito longitudinal contextualizado no ambiente e em suas respectivas contingências sociais, políticas e culturais. Esse sujeito em suas inter-relações constrói esses contextos e se constrói enquanto pessoa/profissional nas dimensões técnicas e de formação integral humana.

Nessa construção, consequentemente, o docente assume o protagonista na condução desse projeto formativo que implica no desenvolvimento de práticas educativas capazes de lidar com o conhecimento cientifico-tecnológico, organizado a partir de uma arquitetura curricular que agregue nexos de convergência, que possibilitem a quebra dos limites dos campos do saber, na perspectiva da transversalidade possível, com vistas a superar uma prática reprodutivista em que o exercício docente, está ligada à ideia do acessório e do improviso quando se trata da dimensão pedagógica que a relaciona aos conhecimentos específicos da docência. Torna-se, pois, necessárias mudanças paradigmáticas quanto ao saber-fazer dos professores.

Neste sentido, este estudo tem como referência a legislação educacional, entre outros documentos e objetiva analisar aspectos históricos e legais da formação docente de bacharéis da EPT na mediação/ construção de sujeito autônomos.

Para a realização deste estudo tem-se por referenciais de análise instrumentos normativos que regulamentam a oferta da EPT, no Brasil. A nova institucionalidade imposta pela Lei Nº 11. 892 de dezembro de 2008, no que tange às finalidades dos Institutos Federais-IFs, diversifica e amplia significativamente a oferta de cursos nos diferentes níveis e modalidades de ensino, nessas instituições.

Para se atingir este intento, estrutura-se a escrita da presente comunicação buscando apoio em autores que teorizam sobre a profissão docente, formação e profissionalidade como Nóvoa (1997); Formosinho (2009); Pacheco e Flores (1999); Imbernón (2010); Machado (2008); García (2005); Ramalho; Nuñez e Gauthier (2003), associando outros referenciais igualmente importantes neste entorno. Entende-se, desse modo, mediante nossos objetivos, que a relevância da reflexão sobre a temática em questão reside no propósito de contribuir para um maior aprofundamento nas pesquisas relativas à formação humana integral na EPT.

A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ELEMENTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

Inicia-se esta discussão sobre o tema em foco, colocando em realce pesquisas/estudos realizados acerca da temática: Formação de professores para atuar na EPT, o que motivou a fazer a seguinte indagação: com base nesses estudos que tratam sobre educação profissional e tecnológica e aprendizagem da docência o que está sendo produzido nas pesquisas acadêmico-científicas? (BAPTAGLIN, 2013). A evidência que se apresenta é que a EPT ainda se encontra à margem das discussões relativas à educação e, que as necessidades estruturais e humanas demandadas pela ampliação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica ainda não repercutiram nacionalmente nas pesquisas científicas desenvolvidas nos centros de discussões teóricas do país. Nesse estudo a autora analisa a produção científica brasileira dos últimos cinco anos disponibilizada no banco de teses e dissertações da CAPES, tendo como filtro analítico as palavras: a aprendizagem da docência e educação profissional.

Corroborando o estudo mencionado encontra-se nas construções teóricas de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Nanfredi (2002); Regattieri e Castro (2009), estudiosos da educação profissional, a demonstração de uma necessidade de aprofundamento sobre o tema, nas pesquisas científicas sobre educação, sobretudo, em relação à formação de professores para atuar na EPT, tendo em vista a ausência de espaços formativos que auxiliem no preparo à docência desses profissionais das áreas propedêuticas e principalmente das áreas técnicas.

Diante desse quadro, atualmente encontra-se na oferta de EPT, pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica-RFEPT, um cenário ilustrativo das incertezas da ação docente, haja vista, que o ingresso dos docentes nos Institutos Federais-IFs se dá, majoritariamente, sem a exigência de qualificação para o exercício da docência, notadamente quando se trata do exercício da docência na Educação Básica, em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB-n.9394/96-prevê exigência quanto à formação dos docentes para nela atuar. Portanto, à profissão docente no contexto da EPT, considerando suas singularidades, pode-se considerar que se ampliam as incertezas que marcam a ação docente.

A essas singularidades que caracterizam a instituição se inserem as configurações da Escola de Massa, definida por Formosinho (2009).- Associado a esse quadro é como descreve Machado (2008, p.58):

> [...] o professorado da EPT apresenta, portanto, grande diversidade em matéria de formação pedagógica. A essa heterogeneidade se acrescentam outras diferenças: de campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples), regime de contratação (por jornada parcial ou integral), tipos de vínculo empregatício, condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para o professor (atividade de trabalho principal ou complementar).

As singularidades que marcam a oferta da EPT implicam em convocar os docentes a desenvolverem suas práticas educativas em diversos itinerários formativos visando à formação humana integral do educando. Entretanto, apesar da ampliação das tarefas do professor, poucos são os investimentos na sua formação que os leve a adquirir níveis mais amplos da profissionalidade, pairando, assim, uma polemica em torno da sua condição de profissional.

Compreender o desafio que se coloca às instituições que ofertam EPT, quanto à constituição da profissão docente e à necessidade de constantemente investir na formação desses profissionais, quando se trata das características e qualidades da prática docente, é colocar o professor no centro dessa discussão.Posto que o professor é, a rigor, alguém que tem de gerir situações, apelando para o bom senso de que é preciso fortalecer e ampliar sua formação e condição profissional, pode-se dizer que o professor da EPT, mais especificamente dos cursos técnicos, para gerir tais situações, na ação docente, deve ter como referência um projeto institucional que busque desfazer as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, e esse é, pois, um dos objetivos basilares das escolas que compõem a Rede Federal de educação profissional, e seus Institutos.

Aliada a esse objetivo definem-se, hoje, para a EPT, novas orientações pedagógicas, que apontam para a recusa ao conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho, agregando o entendimento acerca de uma participação qualitativamente superior neste entorno. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra novas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo.

A concepção atual direcionada aos IFs, para a oferta da EPT, tem como referência, segundo Schuda (2005), o significado de que o trabalho docente consegue extrapolar, sua dimensão meramente instrumental, e banha-se de sentidos expressivos, sentidos

estes tão característicos das atuais demandas dos trabalhadores no cenário mundial do trabalho.

Nesse sentido, para Machado (2008), a formação do professor proposta com base no modelo da educação profissional, no atual contexto, se dá a partir do que se distancia do aligeiramento e simplificação que historicamente a caracterizou, destacando que a formação profissional deve tomar como referencial os seguintes aspectos: as exigências do mundo atual; - os aspectos legais; - o entendimento de que o estudo dos conteúdos científico e tecnológico deve refletir sua natureza dinâmica, articulada, histórica e acima de tudo não neutra; - os referenciais curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica a partir de uma base nacional comum sem, contudo, deixar de reconhecer a necessidade de se respeitarem as diversidades regionais, políticas e culturais existentes.

Esses referenciais contrapõem-se, entretanto, ao projeto pedagógico institucional vivenciado historicamente pelas instituições que ofertam EPT, visto que têm sido desenvolvidos a partir de uma concepção que compreende a EPT como acessória à escolarização básica ou sua substituta. Essa modalidade de orientação educacional, mas especificamente o ensino técnico, tem se constituído historicamente na educação do país, desde quando se deu a criação do colégio das Fábricas em 1809, em uma perspectiva assistencialista que, segundo Regattieri e Castro (2009), teve sua implantação relacionada às necessidades emergentes da economia, posto que sua expansão ocorre com a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras, exigindo-se assim, a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Visando à desconstrução dessa visão simplificadora e assistencialista da EPT, encontra-se uma configuração atual, que pressupõe uma formação técnica com mais cientificidade na perspectiva de uma formação humana integral do educando. Segundo Machado (2008), a EPT tem sua relevância elevada no rastro da valorização do trabalho qualificado pelas economias em crescimento, pela atual dinâmica da competição capitalista e em propostas de desenvolvimento nacional, soberano, melhor distributivo social, econômico e ambiental.

Dentro dessa concepção, a profissão docente vai se constituindo nessas instituições sem muitos questionamentos críticos, sob a sustentabilidade pedagógica da oferta de EPT, apontando para um quadro de precariedade em relação aos investimentos na formação e valorização dos professores que compõem os quadros docentes, comprometendo, o seu desenvolvimento profissional. Assim, é compreensível a afirmação de Machado (2008,p. 48), "[...] ainda se recrutam professores para a EPT fiando-se apenas em formação específica e experiência prática, crendo que a constituição da docência se dará pelo autodidatismo."

Para o ingresso na carreira do magistério da EPT, na rede Federal, não há

exigência de formação pedagógica e apesar do ingresso ser através do regime de contratação com jornada integral de trabalho, é significativo o número de professores que atuam na instituição optando pelo regime parcial, o que configura a docência como uma profissão acessória à atuação profissional. Essa configuração do quadro docente, segundo Souza (2005), produz diferentes identidades profissionais, que contribuem negativamente na socialização profissional docente, na construção de uma concepção sobre a profissão docente, e nos processos de profissionalização.

É, pois, nos registros históricos de constituição da profissão docente na EPT, que se encontra indícios da não valorização de uma formação pedagógica para nela atuar, aspecto que se articula à expansão do parque industrial brasileiro e que põe em pauta a exigência de alteração na formação de profissionais, dando peso à questão do domínio de tecnologias mais avançadas por parte dos técnicos, daí a ênfase na formação específica para atuar como professor nos cursos técnicos.

Desde 1978, quando ainda eram denominados Centros Federais, os Institutos possuem a prerrogativa de formar professores e o vêm fazendo. Mas, dadas às particularidades das disciplinas específicas das áreas técnicas e a carência de professores formados em faculdades de educação que estivessem habilitados para essas disciplinas, foi possibilitado o ingresso de técnicos e bacharéis para assumirem essas disciplinas. A formação desses professores se deu, a princípio, por meio de *"medidas consideradas emergenciais"*, cursos de capacitação docente, apropriadamente denominados "Esquemas I e II".

No contexto atual, contudo, o projeto de formação de professores dos Institutos Federais visa atender à carência de professores para atuar na educação básica. Nesse sentido, o IFPI oferta cursos de licenciaturas, nas áreas de ciências, buscando contribuir para suprir tais carências em relação à formação de professores para a educação básica. Não obstante esta realidade, não existe, ainda, no IFPI, um projeto de formação inicial ou continuada para os docentes que exercem a docência na EPT, nos cursos técnicos, condição essa, preocupante frente à caracterização do quadro docente que se constitui historicamente na EPT, segundo considera Machado (2008, p. 48),

> [...] a heterogeneidade institucional, situacional e de trajetória profissional do professorado da EPT é um dado importante a ser considerado pelas políticas de formação inicial e continuada destinadas aos docentes, sobretudo quando se pensa que, em vista das atuais questões relativas ao mundo do trabalho, à dinâmica tecnológica e de produção de conhecimentos, à diversidade cultural, à sustentabilidade ambiental, à vida em sociedade, o exercício dessa docência se tornou mais complexo, exigindo-se das práticas pedagógicas maior coerência, consistência, diálogo, participação.

O entendimento é, por conseguinte, no sentido de que a formação de professores deve corresponder a um importante e sustentado investimento técnico,

científico e pedagógico, na medida em que constitui um dos alicerces culturais da sociedade. É, na verdade, como nos alerta Nóvoa (1995, p. 95), se depositamos nos professores a responsabilidade de formar e educar os cidadãos de uma sociedade ativa, participativa, democrática e em constante evolução, tem-se então que refletir no contexto da formação destes professores:

> [...] é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação diretamente articulados com as práticas educativas O desenvolvimento profissional não pode estar dissociado do contexto em que o professor atua [...].

Por outras palavras, diz-se, então, que a formação deve partir do desenvolvimento profissional como eixo de referência, na dupla perspectiva do seu desenvolvimento pessoal (o professor enquanto indivíduo) e do desenvolvimento organizacional (do coletivo docente, da escola).

Nesse sentido, tendo estas concepções como referência, é relevante destacar que as constatações que aparecem nos resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS, 2013), realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e coordenada no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam que os professores brasileiros relataram uma participação um pouco menor que a média dos países pesquisados, quanto às atividades de desenvolvimento profissional, como cursos e oficinas (66%), conferências e seminários (39%), visitas e observações a outras escolas (12%) e rede de trabalho de professores (26%).

Estes dados citados na pesquisa, por fazerem referência à educação básica, possibilitam inferir sobre o quadro delineado em relação ao professor da EPT, suas necessidades formativas e o desenvolvimento de sua profissionalidade. Nesse contexto de análise, constatamos que a formação contínua do docente da EPT torna-se, pois, significativa, na medida em que contém revelações no sentido de que aos professores da EPT não são feitas exigências no que concerne a uma formação pedagógica complementar, ao ingressarem na docência da Educação Básica. É fato que representativo número desses professores, ingressam na docência apresentando formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, assim como é real o crescimento do número de docentes que não possui experiência em termos de atuação profissional na área técnica, de modo que para estes a docência, na EPT, representa sua estreia nesse cenário profissional, bem como seu incipiente conhecimento em relação ao mundo do trabalho.

Nessa lógica, comporta acrescentar, a esse respeito, as contribuições de Machado (2008, p. 52):

> [...] o desafio da formação de professores para a EPT manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra.

Ampliar a oferta da EPT faz-se necessário, no atual contexto econômico, político e social, mas sem negligenciarmos o desafio de garantir uma oferta qualificada de cursos técnicos, sobretudo a partir do investimento na implementação de um projeto institucional de formação docente coerente com o contexto de atuação desses profissionais e de suas necessidades formativas.

ITINERÁRIOS DE FORMAÇÃO – DESAFIOS DO TORNAR-SE PROFESSOR NA EPT

Essa incursão teórica, realizada até então, permite lançar mão de alguns elementos significativos acerca da caracterização da constituição da profissão docente no contexto da EPT, levando à reflexão e melhor compreensão acerca das mudanças que se impõem à profissão nessa modalidade de ensino, no contexto atual. Delimita-se nessa discussão no presente tópico em torno da formação de professores para atuar na EPT. Parte-se da compreensão de que a Formação de Professores é uma construção social e que ao longo da história tem sido questionada a maneira como são formados os professores. No interior, pois, dessa discussão reporta-se a elementos que caracterizam a trajetória de formação dos professores da EPT, na perspectiva de elaboração de uma discussão teórica sobre o processo de construção da profissionalidade docente.

A elaboração desse traçado discursivo acerca da profissionalidade docente em articulação com a formação de professores aponta para um processo formativo que permita o desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e da compreensão do tornar-se professor pelos atores dessa trajetória. Na esteira dessa compreensão comporta registrar que a formação envolve processos reflexivos necessários, peculiares a esse estágio profissional e dentre estes inclui-se a necessidade de reflexão no que concerne às incertezas da ação docente.

Nessa lógica, compreende-se que aprender a ensinar, a tornar-se professor, de fato, representa um processo complexo, que supõe considerar experiências anteriores, fatores afetivos, cognitivos e éticos, entre outros, de modo que viabilize

aos professores desenvolverem uma forma de ser e estar no mundo, uma identidade profissional, adquirindo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários à implementação do ensino e da formação das gerações a serem educadas por ele, no caso da EPT, fala-se da formação de técnicos que deverão assumir os desafios impostos pelo mundo do trabalho.

Dentro desse contexto de análise reflexiva, Pacheco e Flores (1999, p. 64) defendem:

> [...] aprender a ensinar pressupõe a aquisição de determinados conhecimentos e destrezas, mas constitui também uma questão de individualidade e expressão pessoal; é um processo subjectivamente focalizado, mas as acções dos professores estão condicionadas por um contexto institucional específico em relação ao qual se têm de adaptar. Nesta lógica, estamos perante um fenómeno complexo que deve ser entendido num determinado quadro social, cultural e institucional.

Esse desafio, portanto, aponta para a complexidade crescente que envolve o ato de tornar-se professor e saber ensinar, dando maior visibilidade às lacunas formativas e orientando como preenchê-las, como superá-las. Este desafio não é pequeno para a dinâmica do trabalho docente, se, em especial, se considerar o processo de formação pelo qual passam os professores, por vezes, sem a devida focalização no exercício da docência, como é caso da maioria dos professores da EPT.

Assim discutir a profissionalidade docente comporta tratar tanto de aspectos relativos aos desafios e incertezas da ação docente, quanto agregar questões pertinentes aos percursos formativos dos professores, bem como da possibilidade e necessidade de ressignificação de sua prática pedagógica, de modo a habilitá-los a atuarem em um contexto de mudanças de modo a entenderem que o conhecimento, as aprendizagens, são bens perecíveis, e que, portanto, precisam ser atualizados, ressignificados, no sentido do entendimento de que ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de construir em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, nem a construção de significados que não possui, ou a autonomia que não teve a oportunidade de construir. É na verdade como afirma Nóvoa (1995) ao acrescentar que ,

> [...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

É importante assinalar que a formação docente não se produz pelo simples movimento de acumular conhecimentos ou teorias, mas que acentua a capacidade de

reflexão sobre a pessoa, sobre suas práticas e seus saberes. Compreender a construção da profissionalidade do professor passa, necessariamente, pela compreensão dos dizeres de Pacheco e Flores (1999, p. 46) no entorno dessa discussão:

> [...] o processo de aprender a ensinar pode perspectivar-se num contexto formativo (formação inicial) ou num contexto prático (período de práticas de ensino e experiência de ensino posterior), o que pressupõe a análise do modo como se adquire e desenvolve o conhecimento profissional, mas também o estudo das influências pessoais e contextuais que o condicionam e/ou promovem.

Essa perspectiva teórica nos leva a relacionar o *aprender a ensinar, na EPT,* a uma característica, historicamente associada ao contexto de atuação na prática. A ideia de *curso especial* marcou a história da formação de professores para a EPT. No Brasil, essa ideia de caráter emergencial e aligeirada foi iniciada com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, em 1917. Esta instituição foi criada com base no pressuposto de que a formação de professores para a educação profissional deveria se constituir de forma diferente. Posteriormente as Leis Orgânicas de Ensino (década de 1940), determinaram que os cursos de formação docente deveriam ser "apropriados", para os ensinos industrial, comercial, agrícola e normal, assumindo-se um caráter segmentador que consideraria as especificidades da formação. Encontra-se no contexto da Lei n. 5.692/71 a definição de um plano unificador da formação de professores para disciplinas especializadas do ensino médio.

Retornando ao contexto atual, caracterizado pelo ingresso de docentes que assumem a docência na EPT, sem a formação mínima exigida legalmente, que os habilitem para o exercício da docência, há de se questionar os marcos regulatórios que orientaram as diretrizes nacionais quanto à formação desses professores para o exercício da docência.

Analisando a regulamentação legal sobre a formação de professores para a EPT, encontramos na Lei n. 5.540/68 (Reforma Universitária), no seu artigo 30, a orientação de que também a formação dos professores para as disciplinas técnicas do ensino de segundo grau deveria ser feita em cursos superiores. Nesse sentido, o Parecer CFE n. 479/68 ocupou-se de orientações sobre currículos mínimos e duração dos cursos, com base nas normas adotadas pelo Parecer CFE n. 262/62. Porém, o subterfúgio da habilitação mediante exame de suficiência, paliativo aceito pelo Decreto-Lei n. 464/69, que estabeleceu normas complementares à Lei n. 5.540/68, contribuiu para tornar sem efeito esse instrumento legal.

Constata-se, ainda, que a Lei n. 9.394/96 conservou a prerrogativa dos portadores de diplomas em nível superior, sem licenciatura e interessados em atuar na educação básica, de cursarem programas de formação pedagógica (art. 63, inciso II). Entretanto, as Instituições ofertantes de EPT não se organizaram no sentido de

oferecer programas que valorize a formação contínua de seus docentes, no sentido de garantir-lhes a devida formação pedagógica.

Visando regulamentar o estabelecimento de normas especiais à preparação de professores para as disciplinas de cunho técnico foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CP n. 02/97. No entanto, tais diretrizes, embora pertinentes, parecem não ter sustentação quando se trata da carga horária mínima aprovada para sua implementação e, ainda, sobre a sua efetiva implantação nos sistemas de ensino que ofertam essa modalidade de educação.

Diante dessas constatações sobre os aspectos legais que definem a implantação dos programas de formação de professores para atuar na EPT, Imbernón (1994) se reporta a ideias em torno da elaboração de uma nova concepção de formação, que na sua concepção seria uma proposta de formação orientada ao questionamento da prática que leva a um novo modelo, que rejeita o papel do professor como transmissor de conteúdos e/ou técnico especialista, em prol de um papel mais ativo no desenho e na reformulação de estratégias e programas de intervenção educativa. Segundo o autor, tal modelo está apoiado na *racionalidade prática.*

Esse modelo formativo implicaria no desenvolvimento profissional, e concomitantemente no desenvolvimento da profissionalidade docente, a exemplo de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que definem o primeiro caso como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que o segundo caso, a profissionalidade do professor implica a obtenção de um espaço autônomo, peculiar a aquisição dessa profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade, visto que segundo esses autores, não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos recusando a ideia do improviso e do acessório quando se trata da ação docente, recusando a ideia do professor meramente técnico atuando na EPT, para adentrar à concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com a multidimensionalidade da profissão docente, que investe em sua formação contínua, bem como reflete individual e coletivamente sobre o tornar-se professor.

Ao se discutir sobre profissionalização docente e sua relação com o desenvolvimento da profissionalidade docente destaca-se que a exigência de formação de nível superior para atuação no magistério, quer seja na educação básica quer na educação superior, está atrelada às transformações significativas que a profissão tem sofrido ao longo das últimas décadas. Tais transformações conduziram à emergência de um movimento de profissionalização que pretendia apoiar não só a formação inicial de professores, mas também a sua formação contínua. (TARDIF; FAUCHER, 2010)

Se a formação inicial corresponde à base da aquisição de conhecimentos, teorias e práticas metodológicas para o exercício da docência, a ausência dessa formação

para atuar no magistério como profissão, implica no necessário investimento em formação contínua, que corresponde a um conjunto de ações que visam nutrir um constante desenvolvimento da profissão. Trata-se, assim, de um desenvolvimento que tem suas raízes na complexidade do próprio desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.

Nesse sentido, Day, (2001) e Roldão (2008) consideram o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente, e a profissionalização como um movimento circunscrito à primeira etapa desse processo. A docência seria garantida pela certificação na formação inicial. Partindo, por conseguinte, dessas ideias é possível inferir que o docente da EPT, conforme descrito, não vivenciou essa etapa no seu processo de desenvolvimento profissional, aspecto que o possibilitaria, em simultâneo, a apropriação de uma dada *cultura profissional* que favoreceria a construção da sua *identidade profissional*.

Na confluência dessas indagações – que envolvem a constituição da profissão docente *se* situa outro conceito definidor do que é ser professor, que aponta para a compreensão da profissionalidade, aqui entendida como aquilo que "é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (SACRISTÁN, 1985, p. 64). Envolve, pois, a construção da trajetória profissional e é impulsionado no contexto do espaço escolar onde o professor atua, e em que sua profissionalidade se constrói de forma progressiva e contínua.

Considerando que o professor da EPT é convocado a atuar em um contexto desafiador que abrange, inclusive, diferentes níveis de ensino (do curso técnico de nível médio à pós-graduação), convém destacar que sua atuação, pelo seu caráter diversificado implica assumir desafios, principalmente para aqueles docentes que ingressaram no exercício da docência sem o aparato mínimo garantido pela formação inicial. Diante desse quadro, torna-se imperativo o investimento em formação continuada possibilitando a criação de experiências de aprendizagem para docência, com sentido, como refere Nóvoa (1995, p. 59),

> se o professor aprende e desenvolve competências, tem, necessariamente, de disponibilizar esse saber ao serviço da própria escola e do meio educativo onde lecciona. A aprendizagem que o professor realiza só assume relevância, se for perspectivada no sentido de satisfazer as necessidades atuais (e mesmo futuras) relacionadas com a prática da sua docência, com os alunos, a escola e o próprio contexto educativo onde se insere.

Nesse contexto, a implementação de um projeto inovador de formação de professores, no IFPI, torna-se necessária, na perspectiva de possibilitar as requeridas aprendizagens para a docência, que insiram o professor em um contexto de mudanças

como pontuado em Imbernón (2010) e em Formosinho (2009), realçando que a função docente é uma atividade profissional complexa que exige, entre outras demandas, uma formação contínua dos professores articulada ao formato escolar de seu campo de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática real dos professores está colmatada pelas aspirações destes quanto ao seu exercício profissional. Portanto, o tornar-se professor e saber ensinar constitui uma atividade complexa e laboriosa que requer formação permanente. Os professores em sua ação docente estão constantemente diante de múltiplas situações e enfrentamentos, sendo que a constituição de espaços de formação que os impulsionem à reflexão e à problematização de modo coletivo e compartilhado pode configurar-se em ação formativa contextualizada com o desenvolvimento social e tecnológico, que gera demandas na oferta da EPT, quanto a uma formação humana integral dos educandos .

A análise dos aspectos históricos e legais da formação docente de bacharéis da EPT na mediação/ construção dos protagonistas dessa formação, demonstra mudanças gradativas quanto a possibilidade de aquisição da profissionalidade. A formação docente apoiada num projeto inovador, constituísse a via para a construção da autonomia profissional por parte de educadores que assumem um papel estratégico na recondução do que aqui considera-se de objeto transversal isolado em si próprio (modelo de educação técnica laboral como pressuposto básico) para a construção autônoma do sujeito longitudinal contextualizado no ambiente e suas respectivas contingências históricas, sociais, políticas e culturais com potencial para uma formação humana integral, que emerge da necessidade de um novo perfil profissional que constitua a formação dos professores no sentido de possibilitar a ressignificação de suas práticas e a aquisição da profissionalidade docente.

Ao discorrer sobre várias questões inerentes ao exercício da profissão docente na EPT, destaca-se o desafio histórico que as instituições que compõem a Rede Federal têm a vencer em relação ao investimento na formação inicial e continuada de seus professores. A título de síntese, sem prejuízo a outras questões relevantes, retomam-se alguns pontos que mereceram reflexão no âmbito da EPT que emergiram do estudo realizado, são estes: a definição de mecanismos que viabilizem a qualificação e a inovação de um projeto pedagógico para a oferta de cursos técnicos e, ainda, a instituição/implementação de programas de formação continuada destinados aos professores do quadro docente da instituição visando ao fortalecimento de sua identidade profissional, no sentido, inclusive, de promover discussão acerca da constituição da profissionalidade desse professorado.

Apresenta-se, pois, dentro desse contexto de análise, a necessidade de que as instituições que ofertam EPT implementem um projeto de práticas formativas que contribua para dar o sentido de pertencimento ao grupo social dos professores da EPT, que possibilite transitar discursivamente em torno das expectativas, realidades e desafios da profissão docente. Projeto esse, que pulsa em despertar nos professores o interesse em conhecer os determinantes internos e externos à sua atuação profissional, às condições da sua materialidade, contribuindo para a construção dos diferentes saberes que precisam ser convocados no exercício da profissão, considerando, pois suas especificidades e o necessário desenvolvimento da profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília,18 abril 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 19 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> . Acesso em: 21 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 11.741,** de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional... Diário Oficial da União, BrasíliA,17 jul 2008. Disponível em: http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm. Acesso em: 21 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do mec.** Brasília: MEC, 2011. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12288&Itemid=562. Acesso em: 14 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/97.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes[...]. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (inep). **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EPT**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília, df: INEP 2008. 304p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (inep). **Sinopse do Professor**: 2013. Brasília, df:-INEP 2013. Disponível em: Acesso em: 21 jun. 2014.

BAPTAGLIN, Leila Adriana. A educação profissional e tecnológica e a aprendizagem da docência: o que está sendo pesquisado nas produções acadêmico-científicas? **XI Congresso nacional e educação**, 2013. Disponível em**:** <*educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7518_4366.pdf>. Acesso em: 19 jun.2014*

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

_____ **Ser professor na escola de massa**. In: Formosinho, João (Org.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p.37-69.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, L. **Formação de professores para a EPT**: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Formação de professores para ept*: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: inep, 2008a. p 67-82.

_____.Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. ***Revista Brasileira de ept***, Brasília, df, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008b.

NÓVOA, António (Org.). **A formação contínua entre a pessoa - professor e a organização – escola**. Revista Inovação**,** vol. 4. n. 1, 1995.

_____. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educação, 2002.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PESQUISA INTERNACIONAL SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM -Talis, 2013. Disponivel em:www.oecd.org/edu/.../**TALIS**-**2013**-country-note-Brazil-Portuguese.pdf. Acessado em:19 *de jun 2014.*

ROLDÃO, M. C. A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In: CAMPOS, B. P. (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora: INAFOP, 2001. p. 6-20.

ROLDÃO, M. C. *Os professores e a gestão do currículo:* perspectivas e praticas em análise. Porto: Porto Editora, 1999.

SACRISTÁN GIMENO J. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SACRISTÁN GIMENO, J. Consciência a acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Ed., 1995. p. 63-92.

SILVA, M. A formação contínua dos professores: os discursos e as práticas. Contributos sociológicos para a análise de um modelo. CENTRO DE FORMAÇÃO FRANCISCO DE HOLANDA. *(Re)pensar a formação contínua na construção da profissão docente*. Guimarães, 2001. p. 61-76.

SOUZA, A.N. **Trajetórias de professores da educação profissional**. *Pro-Posições*, Campinas, v. 16, n. 3 (48), p. 195-211, set./dez. 2005.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). **O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente**. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E JUVENTUDES: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE DOCENTE NÃO LICENCIADO

Albertino Ferreira Nascimento Júnior (IFBA)
albertino@ifba.edu.br
Dr. Augusto Cesar Rios Leiro (UNEB)

INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia contam com cursos técnicos de nível médio integrados ao Ensino Médio e acolhem jovens concluintes do Ensino Fundamental, oriundos das redes públicas e privada. Para essas juventudes com suas multirreferências, importa docentes cônscios do relevo da Escola como lugar de profissionalização, de protagonismo juvenil e de afirmação da cidadania emancipatória.

Segundo o art. 62 da Lei 9394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), para atuar como docente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, etapa final da educação básica, a formação mínima exigida é a licenciatura, graduação plena. No entanto o que se observa é um enorme déficit de professores licenciados para o exercício do magistério na educação básica (BRASIL, 2007).

O quadro de escassez de licenciados atuando na âmbito da educação profissional é grave e decorre da falta de licenciaturas específicas ao lado da demanda crescente de inúmeras disciplinas das diversas áreas da formação profissional. A superação desse problema está prevista no Título IV das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012), que trata das possibilidades de formação docente. No entanto, para além do caminho do ordenamento legal importa questionar acerca dos desafios deste docente em questão.

Sobre a formação docente os estudos de Urbanetz (2012), indicam que no Governo Eletrônico da Capes, no período entre 2000 a 2009, foram identificados no seu repositório apenas 4 trabalhos que tratam diretamente da formação de professores para a educação profissional, ao passo que sobre a formação de professores em geral, tem-se 4.695 trabalhos, entre dissertações e teses.

OBJETO E OBJETIVOS DE ESTUDO

A investigação em tela intenta compreender o desinteresse por estudos sobre a formação docente implicada com a educação profissional e contribuir para fortalecer esta modalidade como estratégica para o desenvolvimento científico e tecnológico de um pais continental como o Brasil e de relevância social para profissionalização de parte significativa das juventudes brasileiras.

Para tanto, questiona-se o caminho institucional que os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio tem percorrido e que formação os docentes não licenciados dos cursos da educação profissional técnica de nível médio integrados ao Ensino Médio devem almejar.

Assim, constituem-se como objetivos da pesquisa: analisar a formação docente na Educação Profissional e construir uma proposta de itinerário formativo para os professores não licenciados que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e prevê diferentes fontes de estudo. Na primeira etapa o levantamento documental foi realizado de modo tripartite: no banco de dissertações e teses da CAPES; no repositório de duas universidades que contam com Programas de Pós Graduação em Educação com Mestrado e Doutorado e junto aos Departamentos Acadêmicos da instituição recortada para identificar o quantitativo de professores não licenciados que atuam nos cursos técnicos de nível médio integrado ao Ensino Médio para a investigação. Na segunda etapa do estudo questionário misto e entrevistas semi-estruturada com docentes e jovens estudantes são procedimentos de colheita de informações que estão no horizonte da pesquisa.

A partir do cruzamento dos dados obtidos com os estudantes e com os professores será apresentada uma proposta de itinerário formativo para os professores não licenciados que atuam nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, tendo como referência o Projeto Pedagógico da instituição estudada. Essa proposta será discutida nas reuniões dos departamentos acadêmicos nos quais há docentes não licenciados, incorporando as sugestões decorrentes desses processos que entrecruza desafios da educação profissional e demandas juvenis como pares dialéticos para pensar a Educação Profissional.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Projeto Pedagógico Institucional da instituição estudada consta que as práticas pedagógicas devem se referenciar na Pedagogia Histórico-Crítica e as bases científicas e epistemológicas com quem a mesma tem relação.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma proposta pedagógica originada na década de 1970, a partir da crítica à política educacional e à pedagogia oficial adotado pelo regime militar brasileiro (MARSIGLIA; BATISTA, 2012). Um referencial teórico baseado nas reflexões do professor Saviani (2008), um dos seus principais articuladores, e que destaca a construção coletiva de inspiração marxista como afirma:

> A fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica

> nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma de sociedade atual dominada pelo capital.

A Pedagogia Histórico-Crítica posta, intenta enfrentar os desafios de uma educação na contemporaneidade ultrapassando a forma social conservadora. Nela a prática social é ponto de partida e ponto de chegada, adota o trabalho como princípio educativo e busca, através do trabalho pedagógico, que os estudantes se apropriem dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas.

Elegemos como categorias teóricas principais a Juventude, a Formação Docente e a Educação Profissional. A(s) juventude(s) porque os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio atende aos jovens estudantes, oriundos do Ensino Fundamental. A Formação Docente por considerar a qualificação profissional fundamental para ampliar as possibilidades de sucesso da Escola na busca de seus objetivos, além de ser uma exigência legal para o exercício da profissão. A Educação Profissional por abrigar os cursos técnicos de nível médio para a formação dos estudantes para o mundo do trabalho e para prosseguir os seus estudos em outro nível ou modalidade.

Partindo desta eleição, tomamos a juventude como sujeito de sua própria história, de trajetórias sinuosas, desejos multireferenciados e como categoria sociológica que compõe um mosaico de variáveis e demandas a serem reconhecidas e, na medida do possível, atendidas pela Escola (PAIS, 2003; LEIRO, 2004).

A escuta dos jovens nas Escolas, é um desafio, construir mecanismos de escutas cientificamente elaborados, criar espaços confortáveis para aqueles que por diversos motivos não se manifestam é imprescindível para a democracia escolar. A escuta se constitui em categoria fundamental na construção da democracia na escola, segundo Freire (1996, p. 127)

> [...] somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso.

A contemporânea escrita freiriana nos leva ao encontro com o Outro, a subjetividades fabricadas no meio social, ideias e sentidos para os quais a Escola deve estar sempre atenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SÍNTESES E ANÁLISES PRELIMINARES

Ao concluir a primeira etapa da pesquisa é fundamental reconhecer a gravidade da questão e reafirmar a necessidade de combinar ações institucionais com pesquisas interessadas na temática. Fica evidente com as informações levantadas nos três procedimentos documentais a escassez de estudos acadêmicos e o abismo entre as pesquisas em educação e as de educação profissional.

Tais dados revelam ainda que a formação de docentes não licenciados no Ensino Médio é um desafio. Uma demanda a ser superada. Para além de atender a demanda legal, a partir da escuta da(s) juventude(s), o resultado desta pesquisa busca apresentar uma proposta para qualificar docentes para atuar na Educação Profissional, em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional.

O estudo em foco, nas suas primeiras sínteses, reforça a necessidade de aprofundamento teórico sobre a questão, a importância da troca de experiência com outras instituições similares, notadamente no nordeste Brasileiro e reconhece a relevância do fortalecimento da formação docente para a Educação Profissional no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL, CNE/CEB, **Escassez de professores no Ensino Médio:** Propostas estruturais e emergenciais, Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (2007).

BRASIL. MEC.CNE/CEB. **Resolução nº06/2012.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEIRO, Augusto C. **Educação e mídia esportiva:** representações sociais das juventudes. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (org.). **Pedagogia histórico-crítica:** desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis.** Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2003. (Coleção Análise Social)

SAVIANI, Dermeval, **Escola e Democracia**. Campinas-SP. Edição comemorativa, Cortez; Autores Associados, 2008.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012.

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO PROFISSIONAL À DISTÂNCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Claudia Pereira de Lima (IFRN)
claudia.lima@ifrn.edu.br
Katiane Symoneide de Brito Pessoa (IFRN)
katianepessoa@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação – Profuncionário – tem como objetivo desenvolver ações capazes de criar estruturas de valorização, visando a contribuir para reverter a dívida histórica do Estado brasileiro para com o segmento de funcionários da educação básica pública. O programa foi criado em 2005 com a implementação de cursos profissionalizantes na área de Serviços de Apoio Escolar, com as habilitações em Secretaria Escolar, Alimentação Escolar, Infraestrutura Escolar e Multimeios Didáticos. Os citados cursos técnicos, aprovados pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2005 buscam unir as dimensões técnicas e pedagógicas necessárias para a formação humana, comprometida ética e profissionalmente com a construção de uma educação de qualidade para todos os que fazem parte direta ou indiretamente da ação educadora.

O citado programa é inovador porque propõe uma nova visão para os funcionários das escolas, que antes eram vistos apenas como “técnicos”, que desenvolviam atividades que faziam parte da rotina das escolas, e agora, com a proposta formativa lançada pelo programa do governo federal, passam a ser compreendidos como “educadores”, após passarem por um processo formativo que dura em média dois anos e terem acesso a saberes e conhecimentos voltados para a formação específica da função que desempenha dentro da escola. Mais recentemente, pela portaria do MEC nº 1.547/2001, os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, que executam as políticas de educação profissionais e tecnológicas do país, foram convocados a se responsabilizar pela oferta do Profuncionário na modalidade educação a distância, em serviço.

Nesse contexto, o Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte – IFRN - assumiu a responsabilidade por ofertar essa formação a partir de 2013, quando estruturou os projetos pedagógicos dos quatro cursos do programa profuncionário, de acordo com suas normas próprias e ofertando cursos técnicos subsequentes nas quatro habilitações já citadas. De acordo com a organização do curso e as normas da rede e-Tec, os cursos são financiados e desenvolvidos de forma semipresencial, em

consonância com as normas específicas do Campus de Educação à Distância, que compreende a seguinte estrutura: coordenação geral do profuncionário, coordenações de cursos, coordenadores de tutoria, secretários de cursos, professores das disciplinas e tutores presenciais e à distância.

No decorrer de nossa experiência como docente na educação a distância (2013 a 2016), e mais especificamente, na docência e coordenação do Profuncionário, os professores têm relatado frequentemente algumas dificuldades ao ministrarem as disciplinas, que vão desde dificuldades técnicas referentes ao ambiente virtual (falta de conhecimentos sobre o moodle, dificuldades em selecionar e montar atividades e questionários no ambiente virtual e no manuseio do computador, etc), como também algumas dificuldades didático-pedagógicas (dificuldades em distribuir os conteúdos nas unidades, dificuldades de elaborar atividades para a EaD, dificuldades para elaborar e seguir cronogramas, falta de acompanhamento dos cursos no ambiente virtual, falta de feedback nas correções das atividades, como também dificuldades para contextualizar os conteúdos ensinados para a realidade dos alunos). O que nos chama atenção é que a maioria desses docentes são professores experientes no ensino presencial, mas pouco experientes com o ensino à distância.

Outro fator a ser considerado nessa problemática é que um dos motivos que fortalece o sentido prático dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, (des)vinculados da teoria, decorre muitas vezes da forma como as disciplinas são apresentadas nos currículos dos cursos técnicos, que muitas vezes revelam uma visão fragmentada do processo de construção do conhecimento naquele campo específico. A falta de integração curricular existente entre as disciplinas nos cursos técnicos, sobretudo, quando são financiados por programas de bolsas, como são o caso dos cursos da rede e-Tec, no qual os professores são geralmente “contratados” para ministrar uma única disciplina, e nem sempre são professores do quadro efetivo da instituição, certamente também contribui para aumentar o “abismo” entre os conhecimentos teóricos e práticos, ficando para o momento do estágio ou da prática profissional supervisionada[51], no caso específico do profuncionário, a responsabilidade de tentar evidenciar essa relação.

O problema consiste ainda no aglomerado de disciplinas, muitas vezes isoladas do campo de atuação dos futuros formandos. Essa forma de organização dos cursos por disciplinas, tem origem principalmente no final do Século XIX, quando o conhecimento se amplia e se torna especializado. Com a dificuldade de garantir aos alunos o acesso a toda a produção de conhecimento, especializa-se o conhecimento selecionando acervos, elegendo os saberes necessários à formação de um determinado profissional.

51 No caso específico do Profuncionário, os alunos realizam uma formação em serviço, e por isso foi pensada na modalidade de prática profissional supervisionada, onde eles realizam a mesma ao longo de todo o curso, nas diferentes disciplinas.

Diante dessa problemática, o desafio dos professores e tutores que assumem as disciplinas nos processos de formação dos profissionais da educação (cursos técnicos subsequentes) tem sido cada vez mais evidente, na medida em que se faz necessário o acompanhamento contínuo dos estudantes no ambiente virtual de aprendizagem, desde o conhecimento da realidade dos alunos, como também, no planejamento das diversas atividades de interação e avaliação dos saberes e conhecimentos específicos de cada curso. Também é necessário saber desenvolver o conteúdo e elaborar atividades para um curso à distância, que não ocorre da mesma forma que no ensino presencial. É um processo que envolve em média 3 meses, e exige do professor responsável a realização de reuniões constantes de acompanhamento e planejamento com os tutores para o desenvolvimento da prática educativa no ambiente virtual de aprendizagem (moodle).

Em geral, os alunos que frequentam os cursos técnicos do profuncionário são funcionários efetivos de escolas públicas que possuem alguns anos de experiência na função que exerce na escola, e que decidem voltar a estudar em função da necessidade de melhoria na sua prática, como também, em busca de valorização e de recebimento de melhores salários. Orientar esses estudantes na realização das atividades das disciplinas, quando na maioria das vezes fazem as mesmas no contra turno do seu trabalho, exige a mobilização de uma série de conhecimentos didático-pedagógicos sobre a realidade do ensino e das escolas públicas, como também, a sensibilidade de compreender as necessidades formativas desses sujeitos, que possuem o conhecimento da prática e da vivência do trabalho que desenvolve na escola, mas que tem dificuldades básicas de leitura e compreensão de textos teóricos que subsidiem sua formação.

A proposta de desenvolver uma pesquisa que envolve os sentidos atribuídos pelos professores à educação a distância, de identificar os saberes e conhecimentos que são mobilizados no ensino técnico-profissionalizante, assim como analisar como essa experiência pode contribuir com a sistematização dos saberes docentes nos cursos citados, justifica-se, portanto, pela urgente necessidade de ampliarmos nosso conhecimento para além dos relatos de experiência, de buscar de modo cuidadoso conhecer os elementos que compõem essa prática pedagógica, de compreendermos nosso papel como professores formadores nesses cursos, e até mesmo de compreender como esses alunos tem relacionado e sistematizado os conhecimentos adquiridos aos longo do processo formativo, já atuando como profissionais na área específica do seu curso.

Além disso, o estudo se justifica pela necessidade de ampliarmos a fundamentação teórica que aproxima a discussão sobre os saberes docentes (formação de professores) com as necessidades e especificidades didático-pedagógicas dos cursos de formação técnico-profissionalizantes oferecidos à distância. Sabemos que planejar e ministrar

aulas no ensino presencial possui muitas diferenças no ensino à distância. Esse estudo possibilita-nos, também, diagnosticarmos os processos de integração curricular, de inter-relação entre os diferentes campos de conhecimentos e de articulação entre os saberes didáticos-pedagógicos e os conhecimentos específicos da área de formação.

O objetivo do presente artigo é refletir sobre as contribuições da prática docente nos cursos técnicos à distância para o processo de formação e de sistematização dos saberes docentes. Para isso, apresentamos um breve resumo sobre o perfil sociodemográfico e profissional dos docentes que atuam no programa profuncionário, assim como, uma aproximação aos sentidos atribuídos pelos professores à educação a distância e aos saberes e conhecimentos necessários para ministrarem disciplinas nos citados cursos técnicos. Acreditamos que abordando essas questões estaremos contribuindo com o avanço na produção acadêmica sobre a educação profissional, mais especialmente, nos cursos técnicos profissionalizantes do IFRN, Campus EaD.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS SABERES DOCENTES:

A importância da formação é indiscutível, sobretudo em um mundo onde a informação chega cada vez com mais facilidade à população. Nunca as pessoas tiveram tanta certeza do quanto ainda não sabem e do quanto ainda gostariam de saber. Garcia (1999) aponta três fatores que vem influenciando e decidindo sobre a importância e necessidade da formação na sociedade atual: o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia. Com isso, a formação deixa de ter um caráter apenas escolar e se transforma numa área mais vasta de conhecimento e investigação, passando a ser referenciada em outros contextos – social, empresarial e até político. O autor também defende que ela possui uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. Além disso, existe uma peculiaridade nas ações de formação, que é o fato de se desenvolverem num contexto específico, com uma determinada organização material e com regras de funcionamento delimitadas.

> Nessa estrutura, o formador, sozinho ou com os formandos, escolhe os meios, os métodos, os objetivos específicos e as formas de avaliação. Para que uma ação de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objetivos explícitos (GARCIA, 1999, p. 21).

A formação apresenta-se, portanto, como um fenômeno complexo e diverso. Alguns autores (HONORÉ, 1980; MENZE, 1980; apud GARCIA, 1999) vêm apontando a necessidade de se desenvolver uma *teoria da formação*, assim como as teorias da aprendizagem, do ensino, da educação, etc. Concordamos com os mesmos em três principais aspectos: primeiro que a formação não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos, tais como educação, ensino (como encontramos nos dicionários); segundo que o conceito inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, que é preciso ter em conta em face de outras concepções eminentemente técnicas; e terceiro que o conceito tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação, ou seja, em última instância, é o sujeito o responsável pela ativação e pelo seu desenvolvimento nos processos formativos.

Na perspectiva que assumimos no presente estudo, a formação de professores é compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento, que não só ocorre nos processos de formação inicial e continuada, mas também, na prática e no exercício da profissão, pois toda experiência se constitui em um momento formativo e uma oportunidade de aprendizagem. Compreendemos, portanto, que essa formação se dá e se complementa na prática educativa e nos processos de formação continuada necessários à embasar a prática docente desenvolvida nos cursos de formação técnico-profissionalizantes, que são pouco explorados nos processos de formação inicial de professores. Além disso, também é preciso destacar que muitos professores que atuam nesses cursos profissionalizantes não foram formados para ser professores, possuem apenas a formação voltada para o seu campo de atuação profissional (não fizeram curso de licenciatura plena), o que significa dizer que muitos deles aprenderam a ser professores no próprio campo de atuação profissional, ou seja, na escola.

O sentido da formação técnica e profissional que supera a dicotomia espaço-temporal entre teoria e prática toma, por princípio, a *práxis* revelada no processo formativo através de um pensar e de um agir, que prima pela interação intersubjetiva e pela realização de rupturas e continuidades necessárias para a construção de conhecimentos e para a formalização do saber-aprender-fazer. A acepção é complementada quando o desenho curricular dos cursos caminha em acordo com as práticas sociais gerais, com a atividade de investigação rigorosa na pesquisa, no ensino e na extensão, sendo esta última, entendida como processo educativo, cultural e científico.

Os diferentes eventos acadêmicos aliados à pesquisa, ao ensino e à extensão, assim como as práticas supervisionadas desenvolvidas nos cursos técnicos, remetem a uma reflexão crítica sobre a ação profissional, aproximam o cotidiano escolar e tem cooperado para esclarecer e aprofundar a relação dialética conhecida como práxis pelo movimento que expõe as influências da teoria sobre a prática pedagógica revelando alternativas para modificações na realidade. Isto porque a prática pedagógica

contempla elementos que contribuem para as elaborações teóricas e construção de conceitos. Estes, por sua vez, ajudam a entender a prática primeira e transformá-la, quando necessário.

A partir de então, reflexão sobre a prática- ação-reflexão e o processo de inovação nesta dinâmica tem seu início com a tentativa de desvelamento da realidade por meio das inúmeras abstrações e na ação potencializada na relação entre elas. A relação se completa quando há uma sintonia entre a atitude de desvelar ou se aproximar do real e a atitude favorável à transformação dessa realidade por meio da percepção das relações existentes na investigação, no processo formativo, na relação de saberes.

A experiência no ensino técnico e profissionalizante, e a sistematização dos saberes por meio dos planejamentos e desenvolvimento das atividades na educação a distância, por exemplo, oportuniza a organização dos conhecimentos que os alunos possuem, transforma-se em estratégia formativa ou numa relação quando a mediação pedagógica desafia os sujeitos implicados a desenvolverem uma postura de compreensão e intervenção didático-pedagógica favorável ao aprender, ao ser, ao fazer e a compartilhar com o outro o conhecimento produzido. No processo de intervenção na realidade, quando o licenciando inicia ainda no estágio a ensinar, saberes e conhecimentos são mobilizados, como afirma Tardif, ao considerar que:

> Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua prática profissional (2014, p. 21).

Entretanto, é quase desnecessário lembrar que a prática docente não se faz apenas com as experiências cotidianas, ou de conhecimentos oriundos dessa prática. Como afirma Tardif, “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2014, p. 36). Significa dizer que, na sua constituição como profissional da educação, mais especificamente, na educação a distância, o professor necessita de um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formativas, e adquiridos na prática educativa, que o preparam para a docência. Apesar dos cursos de formação continuada oferecerem um suporte necessário à complementação desses conhecimentos, muitos professores não levam em consideração essa necessidade ou não tem tempo de fazer esse tipo de reciclagem.

A formação pedagógica dos docentes, proporciona para estes os subsídios para que se materializem as propostas curriculares e se reflita sobre a relação

professor/aluno, a qual não deverá se pautar apenas pela transmissão de conteúdo, caracterizando-se como uma educação bancária (FREIRE, 2012), mas num ato de ensino e aprendizagem em que o aluno terá as condições de refletir sobre as habilidades, hábitos e valores necessários para sua vida em sociedade. Nessa perspectiva, a educação deve ser concebida como um ato político (Saviani, 1983 [2009]; Freire 1996 [2008]), uma vez que pode contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e menos excludente.

Nesse sentido, para Imbernón:

> A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce a influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de "especialistas infalíveis" que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (2000 [2011, p. 30]).

Assim, o ato de ensinar e de ser professor traz em si reflexos de variadas experiências, o que faz com que o sentido de ser professor contemple uma totalidade: sua ação implica o seu saber, o fazer e o ser, fazendo com que o professor tenha compromisso consigo, com o discente, com seus pares, com o conhecimento, com a sociedade e com sua transformação.

Concordamos com Tardif e Lessard (2005), que ampliam o conceito de ensino para além da transmissão, pois consideram que ensinar é comunicar-se constantemente, dialogar com os outros (colegas, alunos, gestores), dividir, seja na sala de aula, seja na instituição como um todo, num mesmo universo de significados. Por isso, a docência é uma profissão que não deve ser limitada ao espaço da sala de aula, pois diante dos contextos de inovações e mudanças, o trabalho dos professores já não se circunscreve à sala de aula e aos alunos concretos aos quais ensina, mas abrange toda a preocupação com a instituição, como espaço educacional (CONTRERAS, 2002).

Por isso, defendemos que ensinar e ser professor deve partir de "dentro da profissão", conforme afirma Nóvoa (2009), pois desta forma a docência é desenvolvida com base na aquisição de uma cultura profissional na qual os profissionais mais experientes têm um papel central na formação de novos profissionais. Portanto, faz-se necessário considerarmos as relações com o saber, o contexto de trabalho e os condicionantes em que esses saberes são produzidos, pois "o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer" (Tardif, 2002 [2011, p. 11]).

Pimenta (2007) cita como saberes da docência a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Com relação a experiência, a autora considera que trazemos

para o Ensino superior a experiência como alunos do que seja ser docente. Nesse processo, podemos afirmar quem são os bons e maus professores, os que conheciam o conteúdo a ser trabalhado, os que tinham “didática”, entendida como saber ensinar previamente. Neste sentido, esses saberes da experiência, são aqueles produzidos na ação docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática mediatizada pela de outrem.

Com relação ao conhecimento, podemos entende-lo para além da obtenção de informações. O conhecimento é um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Conhecer neste sentido, significa “estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 2007, p.22).

Sobre os saberes pedagógicos, na história da formação de professores, esses saberes foram trabalhados muitas vezes de modo desarticulado. Houve momentos em que os saberes pedagógicos se limitaram às técnicas de ensino, em outros momentos se destacaram as motivações de métodos de aprendizagem, no entanto, hoje se aponta uma superação dessa fragmentação entre saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos.

Devemos considerar a prática social como um ponto de partida e de chegada possibilitando assim a ressignificação dos saberes na formação de professores. Neste sentido, a formação de professores só pode se dar a partir da aquisição da experiência, ou seja, o futuro profissional deve constituir seu saber fazer a partir da própria relação entre os saberes e a ação, como afirma Houssaye (1995, p.28) “a especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua não é refletir sobre o que se vai fazer, nem como o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”.

Por isso esse autor considera uma ilusão considerar os saberes da docência com base em saberes disciplinares, ou seja, se eu sei o assunto, sei como fazer, constituindo-se como uma ilusão do saber-fazer. Considerando isto, as diversas disciplinas desenvolvidas no decorrer do curso, possibilitam ao aluno dos cursos técnicos aprender sobre as particularidades, as interfaces da realidade da sua profissão em sua contextualização na sociedade, além da articulação com a sua prática, no caso daqueles que fazem a formação em serviço.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA:

A metodologia da pesquisa toma como pressupostos o caráter construtivo, social e histórico dos conhecimentos sobre o objeto de estudo, como fenômeno social. Na sua posição ontológica a realidade se expressa na dialética do objetivo/subjetivo. Dessa forma, os instrumentos de pesquisa e as estratégias de análises/respostas às questões de estudo se derivam de uma epistemologia social/construtivista/crítica.

Dessa forma, considerando a natureza do objeto de estudo e os objetivos, os principais instrumentos que estão sendo privilegiados no presente estudo são a revisão bibliográfica, a análise documental, o questionário e a entrevista. Na etapa de desenvolvimento em que nos encontramos, vamos apresentar apenas alguns resultados do questionário que aplicamos com 11 docentes que atuaram e atuam no Programa Profuncionário desde o ano de 2013.

O questionário, enquanto instrumento de pesquisa, possibilita o acesso a um número significativo de informações, fornecendo uma primeira aproximação/respostas às questões do estudo. Os resultados do questionário foram caracterizados para definir um conjunto de "variáveis" relacionadas ao perfil demográfico e profissional dos docentes, assim como, algumas alusões relacionadas aos saberes docentes que são mobilizados pelos mesmos no desenvolvimento de sua prática pedagógica na Educação a Distância.

Chamamos atenção, portanto, para os primeiros contatos com os sujeitos investigados que, em nossa opinião, serão determinantes para o bom desenvolvimento das etapas seguintes, pois pretendemos a partir das respostas analisadas dos questionários, elaborar um roteiro para a realização de entrevistas com os docentes, que terão como objetivo aprofundar o estudo sobre as concepções dos mesmos sobre os saberes mobilizados no ensino a distância.

Desta forma, acreditamos estar utilizando uma combinação de instrumentos e procedimentos que, ao nosso ver, fornecerão um número suficiente de informações, e assim favorecerão a compreensão de ideias precisas.

ALGUNS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERFIL DEMOGRÁFICO E PROFISSIONAL DOS DOCENTES:

Atualmente o profuncionário conta com uma equipe de 38 professores, que atuaram/atuam nos quatro cursos: secretaria escolar, alimentação escolar, infraestrutura escolar e multimeios didáticos. Na primeira tentativa de solicitação de resposta, realizada em abril deste ano, o total de 11 (onze) professores responderam ao questionário. Em relação ao ***perfil sócio demográfico***, obtivemos os seguintes dados:

Dentre os 11 (onze) professores, 6 (seis) informaram ser do sexo masculino e 5 (cinco) informaram ser do sexo feminino. Em relação à faixa etária, 8 (oito) possuem entre 36 e 45 anos, enquanto 3 (três) possuem entre 26 a 35 anos de idade. Quanto ao estado civil, 8 (oito) são casados e 3 (três) são solteiros. A maioria deles residem em Natal, 8 (oito), enquanto 3 (três) residem em outra cidade. O total de 7 (sete) professores são efetivos do IFRN, enquanto os demais 4 (quatro) são professores da rede pública estadual (3), municipal (1) e privada (1).

Em relação ao ***perfil profissional*** dos professores, temos que:

Dentre o total de 11 professores, 6 (seis) informaram ser licenciados nos seguintes cursos: Letras (1), Matemática (2), Pedagogia (2) e Ciências Biológicas (1), enquanto 5 (cinco) são formados em cursos de bacharelado nas seguintes áreas: Engenharia Elétrica (2), Administração (1), Engenharia Civil (1) e Engenharia de Alimentos (1). Em relação ao ano de conclusão, somente 1 (um) docente informou ter concluído a graduação antes de 2000. Oito (8) informaram ter concluído entre 2001 e 2005 e dois (2) professores concluíram entre 2006 e 2010. Todos os professores informaram possuir pós-graduação, sendo quatro (4) com doutorado completo, quatro (4) com mestrado e três (3) com especialização.

Em relação à experiência profissional, dois (2) professores informaram ter experiência com educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, cinco (5) professores possuem experiência com as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, nove (9) professores informaram ter experiência com ensino técnico integrado e subsequente, dez (10) professores informaram ter experiência com ensino superior, dez (10) professores possuem experiência com educação de jovens e adultos e cinco (5) possuem experiência com ensino de pós-graduação. Quando questionamos sobre sua experiência com educação a distância, cinco (5) professores informaram que nunca atuaram como tutores na EaD, três (3) informaram ter atuado quatro vezes ou mais como tutores, enquanto os demais (3) informaram ter atuado uma, duas e três vezes na EaD, respectivamente. Em relação à experiência como docente na EaD, somente três (3) professores informaram ter atuado quatro vezes ou mais como professores, e três (3) informaram ter atuado somente uma vez como professor, enquanto os demais (4) informaram ter tido entre duas e três experiências como docentes na EaD.

CONCLUSÕES

Em relação ao perfil sócio demográfico dos professores, é importante destacar que a maioria deles residem em Natal, o que é um fator bastante positivo, tendo em vista que ser docente na EaD requer o encontro constante com os tutores para definirem as estratégias pedagógicas e o planejamento das aulas. Esses professores são vinculados a diversos campus do IFRN, não apenas do campus EaD. A maioria deles são professores efetivos do IFRN, enquanto apenas quatro não são efetivos do IFRN, mas possuem vínculo com as redes municipal, estadual e privada de ensino. Todos eles recebem bolsa formação (FNDE) para ministrarem as aulas, o que faz com que o interesse seja bastante elevado por esse tipo de experiência, muitas vezes usada para complementação da renda.

Em relação à formação profissional, observamos nos resultados que a maioria dos professores são licenciados, enquanto os demais são bacharéis, o que é comum no IFRN, dada a natureza técnica dos cursos, temos muitos professores engenheiros e de outras áreas, que não possuem a formação pedagógica, mas possuem os saberes

advindos da experiência docente. A experiência dos mesmos, por sua vez, é bastante diversificada, pois informaram possuir experiência nos diversos níveis de ensino, desde a educação infantil à pós-graduação, sendo que a maioria dos docentes informaram possuir experiência com ensino médio, técnico integrado, técnico subsequente e superior, devido à serem estes os principais níveis de ensino dos cursos do IFRN.

Como vemos, todos eles possuem experiência com o ensino presencial, entretanto, a maioria ainda está iniciando suas experiências com a educação à distância, o que torna o ensaio de lecionar nos cursos do profuncionário um desafio ainda maior, tendo em vista a natureza dos cursos (técnicos subsequentes) e também o perfil dos alunos (profissionais em serviço). Em uma primeira análise às respostas dos professores, observamos que muitos buscam a experiência na educação a distância para aprender mais e obter mais experiência com a utilização de novas metodologias de ensino, mas a maioria mesmo busca a experiência devido ao recebimento da bolsa formação, o que acaba fazendo com que muitos deles acreditem ser “fácil” planejar e desenvolver aulas e atividades à distância, quando no meio do processo as dificuldades aparecem, tanto por falta de conhecimento em relação às estratégias de planejamento para cursos em EaD, como também, pela falta de feedback oferecida para os estudantes.

A necessidade de conduzir a pratica pedagógica do professor na educação profissional consiste em priorizar a intencionalidade do ensino e sistemáticas para promover no aluno o ensinar a aprender e a pensar, e não simplesmente transferir o conteúdo. Na compreensão do que é Educação a Distância percebemos que todos eles levam em consideração a pontualidade e a aprendizagem através das novas tecnologias, sendo essa a principal diferença para a atuação em relação à modalidade presencial. Em relação aos motivos que o levaram ingressar na modalidade EaD, a maioria dos professores citaram a bolsa e a oportunidade de aprender novos conhecimentos e novas metodologias de ensino, revelando mais uma vez a pouca experiência que os mesmos têm com o ensino à distância.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2011.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

HOUSSAYE, J. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif.** Paris, Ed. Nathan (col. 128), 1996.

NOVOA, Antonio. **Professores:** imagens de um futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**.3. ed. revisão técnica José CerchiFusari. São Paulo, SP: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

SAVIANI, Demerval. (1983). **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política/ Demerval Saviani – 41. ed. Revista-Campinas, SP: Autores Associados, 2009.- (coleção polêmicas do nosso tempo, 5).

SILVA, Rosália de Fátima e. **Compreender a entrevista compreensiva**. Revista Educação em Questão. Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação pr ofissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas . Petrópolis,RJ: Vozes, 2005.

LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS: DILEMAS EM HORIZONTES DE SUPERAÇÃO

Carla Teresa da Costa Pedrosa (UFPI)
carlatpedrosa@gmail.com
Josania Lima Portela Carvalhêdo (UFPI)
josaniaportela@gmail.com

INTRODUÇÃO

Essa viagem investigativa brotou nos anos de estudante da Licenciatura em Educação Artística – habilitação Artes Plásticas. Desde os primeiros semestres letivos, identificamo-nos docência, ao contrário de colegas que se ressentiam da formação insuficiente para serem artistas. Nesse contexto, os conteúdos da licenciatura se revelavam, apenas, nas disciplinas pedagógicas. Fato que comprometia o andamento das práticas educativas nos estágios, dos concursos públicos que exigiam o conhecimento didático-pedagógico, e, consequentemente, comprometia o perfil do egresso do curso.

Portanto, em nossa concepção, as vivências educativas na formação inicial se realizavam superficialmente, sendo as disciplinas específicas desvinculadas dos conteúdos pedagógicos. Tais aspectos fomentavam o despreparo para o exercício da profissão docente na Educação básica, contexto de trabalho do futuro professor, egresso do curso.

Outro motivo, que acionou esta viagem, foi a nossa experiência profissional como formadora de professores, na Licenciatura em Educação Artística, e, mais recentemente, na Licenciatura em Artes Visuais, por mais de dez anos, em caráter temporário, que, embora intermitente, foi de grande intensidade, quando ministramos disciplinas relacionadas ao Ensino da Arte para a Educação Básica.

Como professora formadora, deparamo-nos com discussões sobre a docência na Educação Básica, nas quais nossa posição era a de valorizar a profissão professor, o que nem sempre era aceito pelos licenciandos. Estes, de certa forma, escamoteavam as disciplinas pedagógicas, dedicando-se àquelas voltadas ao fazer artístico. Nesse contexto, tais impasses do processo formativo, consideramos dilemas e os elegemos como objeto da investigação. Desta forma, ao longo da formação inicial, os conhecimentos da Docência Superior em Artes Visuais são construídos a partir da reflexão e das vivências educativas que visam à tomada de consciência dos dilemas. Essa perspectiva prático-reflexiva indica meios para que tais situações dilemáticas possam ser superadas.

Nesse aspecto, para compreender o objeto em estudo, partimos da questão-problema: Como os dilemas vivenciados na formação inicial em Artes Visuais interferem na constituição do ser professor? Como objetivo geral da pesquisa, temos: analisar o processo de formação na Licenciatura em Artes Visuais, seus dilemas e implicações na constituição do ser professor.

O artigo está dividido em **Turbulências dilemáticas na Formação Inicial em Artes Visuais**, que aborda os aspectos teóricos; **A Viagem investigativa: percursos metodológicos** sobre os passos seguidos na pesquisa qualitativa narrativa; **Dilemas intrínsecos da Formação inicial em Artes Visuais**, que apresenta as análises de conteúdo das subcategorias, a partir das narrativas dos sujeitos; e, ao final, as nossas **considerações abertas**.

TURBULÊNCIAS DILEMÁTICAS NA FORMAÇÃO INICIAL EM ARTES VISUAIS

Zabalza (1994, p.61-62), refere-se a 'dilema' como "todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares, que se apresentam ao professor no desenrolar de sua atividade profissional", e na resolução de "situações dialéticas e/ou conflituais que se produzem nas situações didáticas e [...] referem-se não a grandes esquemas conceptuais", mas apresentam-se cotidianamente.

Dilemas são, portanto, situações problemáticas inerentes à prática educativa, relacionados a turbulências e ambiguidades nas aulas, planejamentos e ações. Faz-se necessário, pois, criar estratégias de investigação para que esses dilemas sejam revelados e refletidos, conscientizados e superados por professores, estudantes e gestores. Tal superação surge da tomada de decisões consciente e crítica, pautada na realidade, em dimensão transformadora.

Diante do entendimento do conceito de dilemas, observamos que no Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura em Artes Visuais há referência ao que julgamos ser o dilema desencadeador dos conflitos que afetam professores e estudantes: a dubiedade entre licenciatura e bacharelado existente desde os primórdios do Curso (COÊLHO, 2008).

Teoricamente, não existe dicotomia entre os cursos de licenciatura e de bacharelado, pois são reconhecidamente instâncias formadoras de profissionais, embora sejam epistemologicamente diferentes, se complementam. No curso de bacharelado, há a pesquisa e concepção de formas artísticas, que se tornam conteúdos do Ensino da Arte. O licenciado deve saber fazer a transposição didática, e o bacharel saber aplicar as técnicas na produção das formas artísticas, conferindo especificidade às profissões (COUTINHO, 2002).

Dessa forma, buscar ultrapassar a hibridez do currículo de Artes Visuais propicia aos licenciandos a imersão na linguagem artística e a reflexão crítica das questões relativas à formação docente. Segundo Sacristán (2000, p.16), "o currículo é o contexto

da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela", assim, ressaltamos a coerência necessária entre currículo e prática educativa.

Para Nóvoa (2002), a identificação e compreensão dos dilemas da formação e sua implicação na constituição do ser professor faz-se necessária à medida que promove reflexões críticas para melhor formar o licenciando, e o enfrentamento das situações problemáticas, que acontecem no contexto social da prática educativa, que deve suscitar ações curriculares planejadas e explícitas, que se refletirão na futura atuação do licenciado. Portanto, nos cursos de licenciatura, acontecem situações dilemáticas de diversas naturezas, que interferem na constituição do ser professor.

Na constituição do ser professor, o processo identitário profissional é construído na formação e no contexto de trabalho, ocasiões em que devem ser desenvolvidas atitudes reflexivas sobre a prática e sobre os saberes pedagógicos. Assim, a construção identitária, a partir da formação inicial, deve ser ampliada no exercício da profissão a partir da consciência de estar sempre em formação, ou seja, em contínuo aprendizado da docência (IMBERNÓN, 2010).

Esse contínuo aprendizado da docência, em Nóvoa (2009, p. 216) é reforçado na conquista da autonomia e da identidade com a indissociabilidade entre o profissional e a pessoa, uma vez que se "constrói uma teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade", existindo a necessidade de elaboração de um conhecimento pessoal no cerne do conhecimento profissional. A formação inicial deve criar hábitos de reflexão e de autorreflexão, essenciais para a reelaboração dos saberes experienciais, pois a profissão docente não se esgota em matrizes científicas ou pedagógicas, mas se define a partir de referências pessoais. Neste aspecto, o professor de Artes Visuais, reinventa os saberes/conteúdos, inovando-os segundo sua poética pessoal.

A VIAGEM INVESTIGATIVA: PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa qualitativa, modalidade eleita, responde "ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do ser humano, de suas relações e construções culturais" (GATTI; ANDRÈ, 2013, p. 30), rompendo com a distância entre pesquisador e pesquisado, e evidencia a subjetividade do pesquisador na análise dos dados (FLICK, 2009). Desta forma, a investigação educacional contribui para melhoria da realidade e formulação de políticas pertinentes, pautadas subjetividade dos sujeitos.

De acordo com o objeto de estudo, optamos pela pesquisa qualitativa narrativa, que aprofunda as reflexões sobre as experiências dos sujeitos, relativas à educação (SOUSA, 2008). A pesquisa de cunho narrativo valoriza a experiência de vida dos envolvidos, contadas de maneira peculiar a cada um (FLICK, 2009). Nesse estudo, realizamos a coleta de dados por meio da entrevista narrativa (SCHÜLTZE, 2013),

com professores formadores da Licenciatura em Artes Visuais de uma Instituição Pública de Ensino Superior.

Os dados narrativos foram sistematizados em categorias estabelecidas a partir da apreensão dos sentidos das falas dos sujeitos, cujos pseudônimos adotados referiram-se a linguagens artísticas – Ânima, Canto, Desenho, Escultura, Pintura e Teatro. A interpretação e análise dos dados foram desenvolvidas sob a técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

DILEMAS INTRÍNSECOS DA FORMAÇÃO INICIAL EM ARTES VISUAIS

Nessa categoria, partimos da indagação: Quais os dilemas vivenciados na Licenciatura em Artes Visuais, que interferem na formação do ser professor? Desse modo, tecemos inferências das narrativas dos professores, organizadas nas subcategorias: 'Licenciatura versus bacharelado' e 'Ser professor versus ser artista'. Posteriormente, são apontados sugestões de superação dos dilemas intrínsecos identificados.

LICENCIATURA VERSUS BACHARELADO

Os professores da Licenciatura em Artes Visuais reconhecem o dilema da ambiguidade entre licenciatura e bacharelado no processo formativo, conferido na narrativa de Canto: "o maior dilema desse Curso é o fato dele ser uma licenciatura e ter muita gente querendo fazer bacharelado, [...] e está (aqui) porque não existe um bacharelado em arte, mas não quer ser professor".

A inexistência de um curso de bacharelado na área de Arte no Estado é motivo de frustração para aqueles que gostariam de ter a arte como profissão, o que, de certa forma, é reforçado pela instituição formadora que, como afirma Pintura, "[...] ainda não entendeu que não temos que formar artistas, nem músicos e nem artistas visuais. A importância está na ampliação dos conhecimentos dos estudantes na Educação Básica". Opinião corroborada por Desenho, quando explica que estudantes ingressam na Instituição, por que "nenhuma Instituição de Ensino Superior do Estado oferece curso de bacharelado em Artes Visuais". Por esse motivo, artistas recorrem a este Curso almejando o aprofundamento de conhecimentos artísticos práticos e teóricos.

Para Canto, o dilema parte dos estudantes, porém, para Escultura, o dilema é vivenciado cotidianamente pelos professores, em uma "vivencia dualista" interferente na constituição do ser professor: "É essa dualidade que o curso vivencia: da licenciatura e do bacharelado. Embora nunca tenhamos sido bacharéis a gente vivencia isso na prática diária [...]. Essa vivência dualista interfere nessa construção da docência, do que é ser professor".

Na visão de Desenho, “alguns (estudantes) acham que estão fazendo um curso de bacharelado, então, às vezes, ficam resistindo a essa questão de trabalhar em sala de aula (na escola). Às vezes eu até fico me perguntando o porquê”. Nesse caso, a resistência de “trabalhar em sala de aula”, ou seja, de atuar profissionalmente no contexto escolar, advém da desvalorização financeira e social da profissão professor aliada ao tipo de trabalho, essencialmente intelectual. Perguntamos assim como o professor: por que existe resistência do licenciando em Artes Visuais em trabalhar em sala de aula? Seria somente devido à desvalorização da profissão, ou a Instituição Superior não procura conquistar esse estudante à docência?

Para tentar responder às questões, na Licenciatura em Artes Visuais, Escultura percebe dois caminhos seguidos pelos professores formadores em sua prática: “[...] um, em que práticas pedagógicas são mais voltadas para a licenciatura e para um ser professor [...], e, outra prática, entre os colegas, mais voltada para o ser artista [...], é como se o professor trabalhasse na contramão da própria essência do que é um curso (de licenciatura)”.

A autonomia profissional do professor pressupõe clareza e responsabilidade nas decisões sobre o que e o como ensinar, guardando coerência com o projeto pedagógico e o perfil do egresso que se quer formar, que no caso, deve ser educador em Artes Visuais e trabalhar no mercado do ensino. Assim, o futuro professor de Artes Visuais deve agir e interagir no âmbito social em situações compartilhadas de aprendizagem, sobre as quais deve refletir criticamente. Do contrário, reforça-se a dicotomia: o artista cria e o professor ensina.

Apesar dos dilemas vivenciados, deve-se ter o cuidado para não distanciar as licenciaturas dos bacharelados, abrindo lacuna entre o ensinar e o fazer. Segundo Coutinho (2002, p.155) existe “o distanciamento hierárquico entre quem faz Arte, o artista, e quem ensina Arte, o professor”. Esta dicotomia aprofunda os dilemas da formação docente, pois estabelece o teorizar, o fazer e o ensinar como campos opostos ou justapostos, negando a interdisciplinaridade na produção e socialização dos conhecimentos relativos ao campo da Arte.

Em outro momento, a prática formativa ambivalente é também revelada por Ânima, que concebe a licenciatura como a “formação mais completa, porque você pode ser professor, [...] e também pode ser um profissional de outra área, pode ser um artista plástico”. Essa concepção perpassa as disciplinas específicas do Curso, denotando uma política curricular definidora de outras funções aos professores e estudantes, escamoteando a docência.

Apesar das ementas estabelecidas, a prática educativa realiza-se sob influências externas, ao que Silva (2001) denomina currículo não oficial ou oculto. Nas disciplinas específicas ao fazer artístico, preferencialmente, assumem os professores bacharéis, reforçando o dilema, que na voz de Ânima, assim se confirma: “a minha preocupação

maior é tentar levar esses alunos para o mercado de trabalho que não seja só da licenciatura [...]. Se não der certo (ser professor), eu gosto de estimular outros talentos [...] e minhas disciplinas são voltadas para isso".

Observamos que Ânima introduz, nas disciplinas por ela ministradas, concepções voltadas ao bacharelado. Podemos afirmar, então, que a professora ensina técnicas artísticas e possui a preocupação com a inserção do egresso no mercado de trabalho, ainda que não seja o mercado da docência, e por isso estimula o desenvolvimento de habilidades em diversas áreas artísticas.

Contudo, Teatro lembra o fato de que o curso é licenciatura, reportando-se aos estudantes: "se você vai depois ser um artista plástico, ou um crítico de arte é outra questão, mas na verdade a formação que se pretende é formar docentes [...]" e, segundo ele, estudantes e professores, não raramente, são vistos como artistas apenas para "serem animadores de momentos artísticos dos eventos da Instituição". Esta visão não justifica a existência de um curso de licenciatura e o convite da própria Instituição para participação dos licenciandos em momentos artístico-culturais dos eventos reforça, por vezes, a ideia de formação do artista e não de professor. Nesse contexto, Pintura reafirma a "duplicidade de entendimento sobre o curso, [...]. Isso é equívoco, porque nós não estamos em um curso de licenciatura, para formar artistas [...] nós estamos lá para formar professores de arte do Ensino Básico".

Nas palavras de Pintura, é imperativa a conscientização para o objetivo de formar professores para a Educação Básica, no intuito de desfazer o "equívoco" sobre o entendimento conceitual do Curso, sobre suas práticas e sobre os profissionais a serem formados. Porém, esse equívoco estende-se à própria Instituição de Ensino Superior, como um todo, atingindo o estudante, que, segundo Ânima, "não sabe o que é uma licenciatura, que não quer ser professor, que queria um bacharelado".

Dessas dimensões formativas em apreço derivam o dilema identitário sobre que profissão está sendo adquirida, que apresentamos na seguinte subcategoria.

SER ARTISTA VERSUS SER PROFESSOR

Para compreensão do dilema 'ser artista versus ser professor', apropriamo-nos do conceito de professor de Arte da tese de Coêlho (2008, p. 177): "profissional investigador, que, conforme a sua habilitação, sejam Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança, partilha os códigos e estimula o desenvolvimento de produções artísticas", possibilitando aos educandos a "sensibilização estética dos sentidos e dos significados, pela aprendizagem ressignificada e pela leitura de mundo articulada à conjuntura em que vivem".

No conceito proposto, a sensibilização estética, segundo Nunes (2005), vai além da apreensão do mundo através dos sentidos, trata-se de intuição, sentimento,

emoção, dentre outras estruturas desenvolvidas a partir das experiências perceptivas conscientes dos fenômenos naturais, imaginários ou culturais. Daí a relevância da atuação do professor, como mediador, entre a Arte, a Cultura e o educando (MARTINS, 2005).

O conceito de professor de Arte difere do conceito de artista, que é o pesquisador de técnicas, materiais, conceitos, e atua como produtor de objetos artísticos, nas diversas linguagens. O artista cria, constrói, e atua a partir de uma intenção, sendo, portanto, protagonista de uma prática ampliada, em um campo ampliado que é a Arte, pois em sua intencionalidade, o artista desestabiliza verdades cristalizadas e limites estabelecidos. Sua condição não é apenas a de produtor ou criador de objetos de arte, mas é responsável pela manutenção de uma tradição – que é a própria arte – função educativa de conservação e de crítica dos valores estéticos e culturais, em dado momento histórico (KRAUSS, 1979).

De certa forma, artistas podem ser professores acadêmicos, como afirmado por Pintura. Ser artista não é impedimento, desde que eles tenham condições de se formarem professores, assumindo os saberes do Ensino da Arte. Afinal "[...] dentre os estudantes, muitos são artistas, naturalmente são artistas, isso não os impede de ser também professores. Mas, muitos não são artistas, isso também não os impede de ser professores".

Assim, para ser professor de Arte para a Educação Básica não precisa ser um artista, porém necessita o conhecimento das concepções teóricas e práticas, dos processos criativos de produção, da dimensão sócio-histórica e multicultural, uma vez que o processo de ensinar e aprender Arte envolve, além da vivência criativa, a reflexão. O professor de Arte realiza em si esse aprendizado artístico reflexivo, portanto, se for artista, tanto melhor. Pintura continua seu pensamento, ao afirmar que "temos professores/professores, temos professores/artistas, temos artistas/professores e muitas vezes nossos colegas, e aí eu me incluo, não sabemos trabalhar com essas duas polaridades entre ser artista e ser professor".

Pelo exposto, para Pintura não existe antagonismo *a priori* entre ser professor e ser artista, mas na falta de consciência da função assumida no contexto educativo escolar, ou seja, é preciso ter ciência do que se está fazendo em termos de formação. O professor de Arte em sala de aula da licenciatura deve agir como formador de professores, e, independentemente de ser artista, precisa realizar a transposição didática do conhecimento da Arte e da Educação, e saber "trabalhar com as polaridades".

Nesse sentido, a transposição didática é o processo de concepção, escolha e execução de métodos e estratégias, que permitam a assimilação melhor e mais rápida de um conteúdo científico ou acadêmico, para que haja entendimento por parte dos estudantes, gerando novos conhecimentos (MELO; URBANETZ, 2012). No processo

formativo, esse aspecto configura-se o processo identitário do futuro professor, espelhando, de certa forma, as atitudes didáticas do formador.

Ao priorizar a transposição didática dos conteúdos acadêmicos da Arte para a Educação Básica, metodologias devem ser voltadas à formação de leitores dos objetos artísticos, em coerência com a leitura de mundo, como podemos aferir na narrativa de Canto: “O professor de arte não é um professor de técnicas artísticas. O professor de arte na escola é um transformador que através da arte educa, a função dele não é formar artistas”.

Sobre o ser professor, Pintura narra que se sente satisfeita com a profissão: “antes de terminar (o curso), eu entrei em sala de aula como estagiária, fui professora, desde o maternal até o ensino superior, e eu sou muito feliz como professora de arte, e me realizo profissionalmente”. É importante, na formação inicial, a presença de profissionais encantados pela docência, pois permite e estimula, a descoberta do gosto pela profissão docente, mesmo àqueles que ingressaram com a intenção de se tornarem artistas.

Entretanto, Escultura reapresenta o descompasso do Curso, afirmando que o licenciando, não raramente, conduz suas aprendizagens para outros mercados: “[...] se o estudante não quer não que ir para a sala de aula, ele já conduz o seu trilhar de leitura, de profissão, ele já começa a fazer aí um caminho voltado mais para outro filão no mercado [...]”. Desta forma, depois de egresso, esse profissional que não constituiu o ser professor, “vai fazer outra coisa que não é mais no campo da Arte, [...] vai seguir outro caminho, porque nem é professor e nem chegou a ser um artista [...]”. Surgem aí novos dilemas, na prática educativa profissional.

O risco de se formar professores na superficialidade, porque “nem é professor e nem chegou a ser um artista” refletir-se-á na docência da Educação Básica e no Ensino Superior. A permanência de um curso de formação profissional depende estreitamente do mercado de trabalho, que para o professor é a educação pública e particular. Todavia, Ânima considera que muitos dos alunos do Curso têm perfil para serem artistas: “[...] tem aluno que não tem perfil para ser professor, não é capacidade, é perfil e mesmo assim, não gosta de (atuar na) sala de aula [...]. E querem realmente ser artistas, mas não sabem como chegar no mercado (de trabalho em arte)”.

Essa é uma realidade que se reflete no fato de que muitos dos estudantes ingressam na Licenciatura em Artes Visuais na expectativa de serem artistas profissionais, pois, de algum modo, possuem habilidades relacionadas às artes, e gostariam de desenvolver essas práticas e serem reconhecidos socialmente. Talvez por isso, seja incentivado em algumas disciplinas do Curso, ainda que de modo incipiente, o fazer artístico.

Embora, a pessoa já tenha um perfil que a conduz a uma profissionalização na área das artes, o estudante tem possibilidades de identificar-se com a carreira

docente ao longo do Curso, como relatado anteriormente por Pintura. Teatro, por sua vez, refere-se àqueles que adentram no curso buscando aperfeiçoar suas aptidões artísticas e que dificilmente terminarão o Curso de forma satisfatória, conforme o perfil do licenciando a ser formado definido no projeto pedagógico, como podemos verificar na narrativa: “muitos alunos chegam pensando que o curso vai dar aptidão (artística) e se decepcionam. Dificilmente (esse aluno) vai se adaptar ao curso. Há alguns também que tem a aptidão, desenvolvem bem a prática, mas, quando se deparam com a ideia de lecionar, [...] acabam desistindo dessa proposta”.

A profissão artista, em dados contextos, se torna mais atrativa que a profissão professor, porém há outros dilemas presentes naquela profissão: pouca valorização social, que é associada a excentricidades, pelo fato de o artista trabalhar com a inovação e a crítica, conceitos nem sempre aceitos na sociedade conservadora. Além disso, sem a garantia de estabilidade financeira. Por outro lado, a profissão docente, embora, desvalorizada financeiramente, é reconhecida social e legalmente, tem mercado de trabalho garantido. Por essa razão, muitos artistas seguem a carreira de professor, especialmente no nível superior de ensino (ALMEIDA, 2009).

Coutinho (2002, p. 156) afirma a necessidade da formação de um pesquisador que conserva sua poética criativa pessoal, pois mantém interação contínua com a Arte e a Cultura, fortalecendo a identidade docente em Arte. Nessa perspectiva, Barbosa (1985) afirma que o artista é um educador, pois revela o mundo, através de sua produção, e prepara o público ou a sociedade para estéticas inovadoras. Barbosa recusa o preconceito de artistas para com professores, e o define como atitude colonialista, provinda de uma época em que a arte era ensinada para a elite, e desconsiderava os saberes populares, quando não existia o ensino da Arte na escola pública.

Na perspectiva da atitude de valorização da Arte na escola e na sociedade, não poderíamos deixar de investigar as opiniões dos nossos participantes sobre como esses dilemas expressos poderiam ser superados, vejamos a seguir.

HORIZONTES DE SUPERAÇÃO DOS DILEMAS

Nesta subcategoria, apresentamos as possibilidades de superação dos dilemas relatadas pelos professores formadores da Licenciatura em Artes Visuais. Esses dilemas intrínsecos, descritos e analisados, como vimos, estão relacionados com identidade, formação, práticas educativas, conteúdos curriculares, e outros.

Iniciamos com a narrativa de Ânima, que apresenta o dilema partindo do estudante: “o dilema do aluno muito mais complicado, [...] por isso eu acho que essa Semana de Integração (Iniciação) no começo do curso, vale a pena alguém dizer - olha, é assim que funciona!”. Como colocado por Ânima, a Semana de Iniciação ao Curso, direcionada aos ingressantes, quando bem conduzida pelos professores formadores, torna-se ação de conscientização para o acolhimento à Licenciatura, uma maneira de desfazer os equívocos e os preconceitos iniciais. Porém, esse aspecto apenas

abre a reflexão que deve acompanhar o licenciando na construção da identidade de professor de Arte, que se faz na dinamicidade do processo formativo.

Como possibilidade de superação dos dilemas da formação, Canto afirma que "hoje a gente vê o PIBID transformando alunos que não queriam ser professores em professores, porque pelo interesse para receber a bolsa, eles vão para dentro da escola vivenciar essa prática do ser professor". Nesse caso, o referido programa supre de alguma forma a lacuna curricular existente na articulação teoria prática.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) faz articulação entre a Educação Superior e a Escola Básica, oferecendo bolsas aos estudantes de cursos de licenciaturas presenciais, para que, quando graduados, assumam o exercício do magistério na rede pública de ensino. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros professores e a escola, concebida como 'instituição aprendente', ou seja, local de trabalho e formação, de reflexão e de produção de novas práticas educativas, diminuindo a distância entre a Instituição Superior e a escola (BRASIL, 2015; NÓVOA, 2015).

Ainda na narrativa de Canto, uma forma de superação: "seria a sociedade se conscientizar da importância do ensino da Arte e valorizar mais, [...] como já foi feito na LDB em 1996 [...]. O ENEM traz essa questão do aluno pensante, não só aluno-depósito de informações, o aluno crítico", na perspectiva da mudança do sistema educacional público, pois "há mudança, [...] só que ainda precisa uma conscientização do poder público em fazer isso também nas escolas públicas, aumentar carga horária de Arte e na universidade haver uma modificação nos currículos, para melhorar a formação desse professor, para ele ser mais crítico".

Entendemos que Canto afirma que a melhoria do currículo de licenciatura promove a melhoria no ensino básico, ressaltando a estreita relação entre essas instâncias educacionais. Favorecer um ensino reflexivo, mesmo que seja para a disputa de vagas nas universidades por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pode ser meio de se iniciar a reorientação de critérios avaliativos classificatórios para os formativos, em instrumentos avaliativos cognitivo-reflexivos, porém a educação reflexiva deve ser contínua em todas as instâncias da Educação Básica, não apenas no nível médio (CARVALHÊDO, 2012).

No que diz respeito às mudanças relativas à Licenciatura em Artes Visuais, Canto considera que "o currículo melhorou, mas ainda tem que mudar [...]. Então, para mim, acontece nesse momento uma má formação, eu acho que teria que ser mudado isso". Desde que a área Arte foi reconhecida como disciplina escolar pela LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), mudanças e atualizações são requeridas na formação de professores para a Educação Básica.

De acordo com Canto, a reforma curricular do Curso faz-se necessária para o aumento das horas/aula das disciplinas de caráter reflexivo sobre o Ensino da Arte. Para Arroyo (2011), existe estreita relação entre currículo e prática docente, o que faz

daquele um “território de disputas” que, no nosso caso do Curso, acontece entre as disciplinas do fazer artístico, as pedagógicas e as do corpo teórico-prático das Artes Visuais, contribuindo para a “má formação” inicial de professores. Contudo, afirmamos que todas as disciplinas do currículo devem ser reflexivas e voltadas para a didática do ensino das Artes Visuais, sendo protagonizadas pelo professor formador, equilibrando a articulação teoria prática.

A articulação teoria prática relativa aos processos didático-pedagógicos precisa ser reestruturada no currículo do Curso, pelo planejamento conjunto, pelas ações de formação continuada e/ou por criteriosa seleção de professores formadores iniciantes, uma vez que a Arte incentiva a reflexão multicultural e interdisciplinar, conforme Barbosa (2010). A Arte constitui-se em área epistemológica, o que garante a efetividade da prática docente na área, observando as Diretrizes Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2013). Para a manutenção da Arte na escola, os professores devem lutar politicamente pelo reconhecimento da profissão, como alerta Escultura: “para superar esses dilemas é preciso a gente se organizar politicamente”.

De acordo com Silva (2015), o ensino da Arte deve ser exercido pelo professor licenciado, pressuposto garantido pela legislação em consequência da luta dos movimentos associativos. Porém, os professores, especialmente os de Artes Visuais, embora profissionais reconhecidos legalmente, ainda não se organizaram ou aderiram ativamente às ações efetivas para a regulamentação da profissão e à luta por melhorias legais.

Nessa luta, para Teatro, é preciso haver a “[...] mobilização dos próprios professores da instituição, dos próprios alunos (licenciandos) em prol de uma reivindicação mais incisiva, mais imediata”, para a valorização profissional dentro e fora do *campus*. Como, também, Desenho atesta que “para melhorar é preciso que ***eu***, que as instituições de Ensino Superior e o próprio Governo possam trabalhar em conjunto” [grifo nosso].

A inserção do “eu”, na voz de Desenho enseta para o sentido de que as transformações mais profundas e permanentes do cenário de superação das práticas formativas dilemáticas, são interiores e subjetivas, inerentes a cada um, e constituem-se em práticas éticas e comprometidas com a docência. Práticas éticas e comprometidas com a docência necessitam ser estimuladas e mantidas, em contexto favorável em termos de condições de trabalho e de profissionalidade.

Em outra perspectiva, Escultura oferece indícios de resolução do dilema, considerando que: “o caminho do meio se mostra mais sensato, pois cremos que, se existir a busca equânime entre teoria/prática, reflexão sobre ser artista/professor/pesquisador haverá mais chances de ser atendido, no Ensino Superior, o tripé ensino, pesquisa e extensão”.

Dessa forma, o equilíbrio entre teoria e prática pode ser incrementado, com a atitude reflexiva do professor formador, como pesquisador de si mesmo e do seu

fazer docente e artístico (PIMENTA, 2012). A pesquisa propõe um modo de pensar sistemático gerador de ações a serem concretizadas na extensão universitária, oportunizando a vivência do discente como professor e valorizando a profissão – o que contribui para a Educação Básica de qualidade.

Nas ações de ensino e extensão, destacamos a necessidade da pesquisa atrelada ao processo educativo. De acordo com os estatutos da citada Instituição Superior, é preconizada a pesquisa voltada à busca de novos conhecimentos e técnicas, o cultivo da atitude científica, indispensável a uma coerente formação superior, na perspectiva interdisciplinar – essas ações deverão acontecer no cotidiano formativo da Licenciatura em Artes Visuais, no intuito de formar o professor pesquisador, agente de transformação em uma escola dinâmica e renovada.

CONSIDERAÇÕES ABERTAS

Nessa investigação, identificamos dilemas relativos ao processo formativo inicial do professor de Artes Visuais. Ao refletirmos sobre esses, percebemos a nítida ambivalência no *locus* investigado, que se apresenta como dubiedade entre licenciatura e bacharelado, e consequentemente, estabelece a dúvida, no licenciando, 'ser artista ou ser professor?', arraigada nos espaços formativos. O currículo às praticas educativas, que se assemelham ao bacharelado, escamoteando a formação docente.

Essas práticas ambivalentes interferem na constituição do ser professor da Educação Básica, pois não contempla o perfil do egresso preconizado no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, formando o profissional na superficialidade, sem ter fortalecido sua identidade docente.

Diante dos dilemas narrados, orientamos nossa investigação para a expressão de possíveis ações de superação. Essas sugestões de superação gravitaram em torno de políticas educativas de valorização da docência em Arte na Educação Básica, a organização profissional dos professores e a maior articulação teoria prática no currículo da licenciatura em apreço, bem como a concretização da tríade ensino, pesquisa e extensão no âmbito universitário, no que diz respeito ao conhecimento artístico e ao Ensino da Arte.

Dessa forma, professores e estudantes carecem de espaços reflexivos dialogais sobre ações educativas e sobre a formação continuadas que devem ser fomentados na Licenciatura, para produção de conhecimentos éticos em consonância com os requerimentos da Educação Básica, corroborando para a manutenção da disciplina Arte no currículo escolar.

Sabemos que a viagem investigativa sobre a formação inicial não terminou, mas continua, com seus inevitáveis dilemas, que têm a possibilidade de serem superados e reorientados, em coletividade, para novos horizontes de formação, sólida e valorizada, do professor de Artes Visuais, em prol da qualidade da formação do humano na realidade da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. C. **Ser professor, ser artista: razões e paixões do ofício**. São Paulo: UNESP, 2009.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.

_____. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20.12.96, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** In: Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.** MEC/ CNE. Disponível em http://www.ilape.edu.br/instrumentos-deavaliacao/doc_download/778-resolucao-cne-cp-2-2015-define-as-diretrizescurriculares-para-os-cursos-de-licenciatura-e-formacao-pedagogica-para-formacaocontinuada. Acesso em 15.3.2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / MEC/ SEB: Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index. php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basicanova-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15.3.2016.

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência** – PIBID, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pibid. Acesso em 20.12.2015.

CARVALHÊDO, J. L.P. A avaliação no contexto da prática pedagógica do professor da Educação Básica. In: CARVALHO, A. D. F. **Conversas Pedagógicas:** elementos da construção da identidade docente. Teresina: EDUFPI, 2012.

COÊLHO, P. J. P. **Tear identitário:** a prática docente em arte como conhecimento compartilhado. Tese (Doutorado em Educação) UFRN, 2008. 493 f.

COUTINHO, R. G. A Formação de professores de Arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. e ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa no Brasil In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAUSS, R. **A escultura no campo ampliado.** Revista Gávea. October, n. 8, 1979 (31- 132 44). Disponível em http://monoskop.org/images/b/bc/Krauss_ Rosalind_1979_2008_A_ escultura_no_campo_ampliado.pdf. Acesso em 15.1.2015.

MARTINS, M. C. **Mediação:** provocações estéticas. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2005.

MELO, A. de; URBANETZ, S. T. **Fundamentos de didática.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: **Espaços de Educação: Tempos de Formação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, pp. 237-263.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** Universidad de Lisboa. Lisboa, 2009. Artigo. 203-218. Disponível em http://www. revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09 por.pdf. Acesso em 20.03.2016.

_____. Prefácio. In: FARIAS, I. M. S. de; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. (orgs.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

NUNES, B. **Introdução à filosofia da arte.** São Paulo: Ática, 2005.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W. e PFAFF, N. (orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** Teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, E. M. A. **A experiência de ser e tornar-se arte/educador:** um estudo sobre história da vida, formação e identidade. Jaboatão dos Guararapes, PE: SESC, 2015.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, E. C. Histórias de vida, escrita de si e abordagem experiencial. In: _____; MIGNOT, A. C. V. (orgs.) **Histórias de Vida e formação de professores.** Quartet/ FAPEP: Rio de Janeiro, 2008.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto Editora, 1994.

DILEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Marlene Oliveira Soares Portela (UFPI)
mathelipe@gmail.com
Josania Lima Portela Carvalhêdo (UFPI)
josaniaportela@gmail.com

PARA INICIAR: CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Diante da especificidade e complexidade do trabalho docente, o exercício da docência no ensino superior para os professores que não possuem formação para a docência (bacharéis) traz alguns desafios para a sua prática pedagógica que, com base em Zabalza (1994), denominamos de dilemas.

Assim, fundamentados em Zabalza, compreendemos dilemas como "todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua atividade profissional" (1994, p. 61). Consequentemente, no presente estudo tratamos como dilemas as situações desafiadoras vivenciadas pelo professor bacharel em ciências contábeis no desenvolvimento da sua prática pedagógica, relacionadas às questões da didática, sobre as quais necessita operacionalizar, tanto no momento que antecede a sua ação docente em que ocorre o planejamento do curso ou da aula, quanto nas situações problemáticas no decorrer e após a aula.

De acordo com Zabalza (1994), é certo que nem sempre as situações dilemáticas são reconhecidas e o processo de resolução dos dilemas ocorre de forma consciente pelo professor. Ainda, diz o autor, que a intensidade em que alguns professores são atingidos pelos dilemas varia de acordo com a sensibilidade individual de cada profissional.

Compreendemos que, pela ausência de uma formação que o habilite para a docência, fundamentando as suas decisões de forma racional, o professor bacharel enquanto gestor da sua prática pedagógica vivencia situações complexas, singulares e conflituosas, faltando-lhes elementos do que Pérez Gómez (apud ZABALZA, 1994, p. 66) denomina de "competência epistemológica", que implica na fundamentação do agir profissional dos professores.

Diante dessa perspectiva, partimos na nossa investigação da seguinte questão-problema: quais os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no desenvolvimento da sua prática pedagógica na educação superior? Com a demarcação dessa questão, delimitamos como objetivo identificar os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis na Educação Superior no desenvolvimento da prática pedagógica.

O presente artigo é parte da pesquisa em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) que visa analisar os dilemas enfrentados pelos professores bacharéis em ciências contábeis no Ensino Superior no desenvolvimento da prática pedagógica.

O interesse pelo estudo do tema proposto surgiu a partir da nossa vivência ainda como aluna do Curso Superior de Bacharelado em Ciências Contábeis quando nos deparamos com situações no cotidiano da sala de aula em que faltavam aos mestres elementos na sua prática pedagógica, que, naquele momento, não sabíamos definir o quê. Ainda, como servidora de uma Instituição de Ensino Superior continuamos acompanhando o trabalho de profissionais das diversas áreas no exercício da docência, quando, então, percebemos complexas e conflituosas no desenvolvimento de suas práticas, decorrentes da ausência da formação pedagógica dos professores cuja formação inicial se deu em bacharelados.

Assim, a proposição do estudo em andamento é contribuir para suscitar reflexões acerca da importância da formação específica para o magistério e compreender de que forma esses professores bacharéis que atuam na Educação Superior superam os dilemas provenientes das suas práticas pedagógicas, refletindo com base na sua própria trajetória pessoal e profissional.

Com o propósito aqui delineado, estruturamos o presente texto em cinco sessões, assim organizadas: uma seção introdutória em que apresentamos a questão-problema e o objetivo proposto, além de justificar o interesse e a importância da reflexão que ora realizamos. A seção seguinte traz o referencial teórico do estudo com base em autores que tratam da trajetória histórica do Curso de Ciências Contábeis (IUDÍCIBUS, MARTINS E CARVALHO (2005), NOSSA (1999)) e da docência no ensino superior (MASETTO (2015)).

Na sequência, a terceira seção traz a trajetória metodológica que define a abordagem da pesquisa, o lócus de investigação, os participantes e o seu perfil, o instrumento de coleta de dados, a organização e análise dos dados. Em seguida, apresentamos e analisamos os dados empíricos, identificando os dilemas da prática pedagógica do professor bacharel em ciências contábeis dialogando com autores que tratam da formação pedagógica de professores (BRZEZINSKI (1996), PIMENTA; ALMEIDA (2011), PIMENTA; ANASTASIOU (2014)). Por último, apresentamos as conclusões iniciais do estudo em desenvolvimento.

A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA CONTABILIDADE NO BRASIL

Nesta seção, iniciamos com a trajetória histórica do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis para compreender a problemática do exercício da docência no ensino superior sem a formação pedagógica. O curso, de natureza prática, surgiu da

necessidade da sociedade capitalista, resultado do seu desenvolvimento econômico, como historiado a seguir.

A história da Contabilidade está vinculada ao desenvolvimento das civilizações que trouxe transformações profundas, sobretudo, no campo da economia, do comércio, da produção de bens e serviços com necessidade de controle contábil das contas, demonstrando a história que a construção da ciência contábil "[...] é produto do meio social de seus usuários, em termos de espaço e de tempo" (PELEIAS et all, 2007, p. 20).

No Brasil, não foi diferente das outras civilizações, pois a Contabilidade foi pensada a partir de uma necessidade utilitarista das instituições, do comércio, dos banqueiros, entre outros segmentos econômicos, de profissionais de escrituração contábil, no contexto da sociedade capitalista, no início do século XX. Nesta ocasião foi fundada a escola marco da Contabilidade no País, datada de 1902.

Anterior à criação desta escola, Peleias et all (2007), relata ainda no século XIX, na década de 1850,um marco importante foi a criação do Instituto Comercial no Rio de Janeiro e a sua materialização em 1856, a partir da reforma das aulas de comércio existentes na capital imperial, como consequência do movimento social resultante da vinda de Dom João VI para o Brasil em 1808, pois "[...] até então, a atividade comercial brasileira resumia-se à venda dos bens produzidos ao mercado internacional" (p. 22).

Todo esse movimento social que requereu a criação de escolas contábeis no Brasil, segundo Peleias et all (2007, p. 24-25), foi provocado por um conjunto de fatores, "além da cultura cafeeira, o surgimento do Código Comercial, em 1850, a expansão das estradas de ferro, das empresas de serviços urbanos e dos investimentos estrangeiros foram indicadores de crescimento da economia", a promulgação da Lei nº. 1083, de 22.08.1860, que trata das Sociedades Anônimas do Brasil e o crescimento urbano.

Porém, de acordo com Bielinski (2000 apud PELEIAS et all, 2007), o Instituto Comercial no Rio de Janeiro fechou em 1882 em decorrência da pouca procura em relação aos outros cursos ofertados, tais como direito e medicina, bem como das dificuldades dos alunos em atenderem aos critérios de ingresso e do próprio Instituto em atender as exigências formativas dos comerciantes da capital federal da época.

Dez anos após a sua extinção, o mesmo autor relata "a criação de outro Instituto Comercial do Rio de Janeiro, por meio do Decreto Legislativo nº 98, de 26 de julho de 1894" (PELEIAS et all, 2007, p. 25). Além disso, segundo o autor, na mesma época, ocorreu à criação do Curso Comercial no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, dando início a uma nova fase no ensino de contabilidade.

A partir da Promulgação da República, o ensino comercial passou por transformações em função das intensas mudanças sociais, políticas e administrativas no País. É, pois, no período republicano "que surge o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, por meio do Decreto-lei nº. 7988, de 22.09.1945, com duração de quatro anos, concedendo o título de Bacharel em Ciências Contábeis [...]" (PELEIAS et all, 2007, p. 27).

Desde o seu surgimento, com *status* de simples método de escrituração, até a sua maturação, segundo Iudícibus, Martins e Carvalho (2005), a ênfase da Contabilidade sempre foi nas questões práticas. Essa função utilitarista potencializou as especulações teóricas desenvolvendo-se a contabilidade como ciência genuinamente social aplicada, de forte cunho econômico.

Antes de 1950, conforme Nossa (1999), eram escassos os cursos de Contabilidade no Brasil, mas a expansão do Ensino Superior vem sendo considerável desde essa década, com maior ênfase nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Em relação aos cursos *stricto sensu* na área de contábeis, o primeiro curso de pós-graduação na área foi criado em 1970, na Universidade de São Paulo, e, na mesma década, o da Fundação Getúlio Vargas.

O Curso de Ciências Contábeis ora investigado foi criado em 04 de fevereiro de 1976, pelo Ato da Reitoria nº 33 da Instituição de Ensino Superior e reconhecimento pelo MEC, através da Portaria nº 085, de 16 de janeiro de 1981, publicada no DOU em 20 de janeiro de 1981. Seu funcionamento deu início no primeiro semestre de 1976, após vestibular realizado pela IES.

No ano de 1993, com base na Resolução nº 03, de 05 de outubro de 1992, do Conselho Federal de Educação - CFE, a IES procedeu à reforma curricular do Curso para atendimento as determinações legais. Em 2007, se deu a última reforma curricular. Conforme o documento que normatiza o curso na IES, o perfil profissional deve revelar a responsabilidade social de seus egressos e sua atuação técnica e instrumental, articulada com outros ramos do saber e, com outros profissionais, evidenciando o domínio de habilidades e competências inter e multidisciplinar, sendo o egresso deve ser capaz de desenvolver, analisar e implementar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, exercendo com ética as atribuições e prerrogativas previstas pela legislação pertinente.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR DO PROFESSOR BACHAREL EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

A presença de profissionais sem formação pedagógica tem sido comum no âmbito de cursos de graduação, principalmente nos bacharelados, nos últimos anos, temos observado uma massificação da Educação Superior em nome da democratização do seu acesso, com a criação de inúmeras instituições de ensino superior em todo o País, com o advento do que as políticas denominam de expansão do ensino superior, fenômeno que provocou uma crescente contratação de profissionais sem a devida qualificação pedagógica para atuar no magistério.

Para cursos superiores das mais diversas áreas do conhecimento, dentre os quais, o de Ciências Contábeis, são contratados bacharéis para atuar em sala

de aula, sem formação pedagógica para o exercício da docência, pois esses profissionais não contaram, na sua formação inicial, ou mesmo na continuada, bem como nos cursos de mestrado e doutorado específicos de sua área de atuação, com uma formação pedagógica orientada para o magistério superior, resultando, muitas vezes, no comprometimento da qualidade do ensino ou em uma prática pedagógica reprodutivista.

Esse crescimento, segundo Nossa (1999), aconteceu na forma quantitativa, sem preocupação com os aspectos qualitativos. Assim, aumentaram-se apenas as instituições, os cursos e as vagas, sem preocupação com a formação dos formadores dos cursos de graduação. Historicamente, no ensino da Contabilidade, os professores eram recrutados entre profissionais de sucesso na profissão que, embora em sua maioria despreparados para o magistério, pois não possuíam o domínio das questões pedagógicas necessários ao exercício da docência na Educação Superior, hoje há um agravamento da situação, visto que, os profissionais recrutados ainda não possuem experiência no exercício da sua profissão bem como não dispõem, ainda, de um alastro de conhecimento da área e do fazer contábil.

Portanto, a escolha de profissionais formadores da área de contábeis, a rigor, estava condicionada ao sucesso obtido na profissão, como se o êxito profissional pudesse ser transferido aos seus alunos, além de profissionais não habilitados para o magistério, estão ingressando os que não possuem sequer experiência profissional na área do curso, restringindo os conhecimentos ao currículo do curso de formação.

Essa realidade histórica é promotora de uma depreciação quanto à importância da habilitação pedagógica para o exercício da docência, aspecto ressaltado por Pimenta e Almeida (2011), quando enfatizam que há uma compreensão de que, para a atuação no contexto da docência, os profissionais necessitam reproduzir o que realizam na atuação profissional na área específica, rememorar suas experiências como aluno e recorrer aos saberes sedimentados ao longo do exercício da própria docência.

Ao concluir o curso de graduação na área contábil, o bacharel que se aventura no magistério superior não compreende, ainda, a profissão docente como uma carreira que possui as suas especificidades que, assim como a sua formação básica, requer fundamentação teórica, estratégias de ensino e competência pedagógica. Ensinar, portanto, é uma atividade complexa, que mobiliza conhecimentos gerais e específicos.

Dessa forma, segundo Pimenta e Anastasiou (2014), há um despreparo predominante e um desconhecimento do processo de ensinar e aprender que abrange várias dimensões: profissional, pessoal e organizacional. Na primeira dimensão, a profissional, inserem-se os elementos definidores da ação docente, ou seja, os requisitos profissionais; a segunda dimensão refere-se aos requisitos pessoais relativos ao comprometimento com a docência e as experiências; e, a terceira dimensão refere-

se à questão organizacional, que estabelece as condições de viabilização do trabalho e os objetivos a alcançar com a atuação individual.

De acordo com Vasconcelos (2000), o exercício da docência na educação superior exige do bacharel contábil: o conhecimento, em profundidade, do campo do saber que pretende ensinar; que seja crítico; que tenha conhecimento da realidade que o cerca a fim de selecionar os conteúdos (conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais) necessários para formação de profissionais sintonizados com o contexto social; e, ainda, que sejam capazes de produzir novos conhecimentos, como é esperado do professor e dos profissionais em geral.

Desse modo, a formação pedagógica tem atribuição fundamental no processo de tornar-se professor na Educação Superior a fim evitar que, sem a formação específica para atuação na docência, o professor se torne apenas reprodutor de modelos presentes em sua formação, perspectivando, mas que possam ser capazes de introduzir mudanças necessárias em seu campo de atuação, a fim de atender às necessidades formativas da sociedade em constante transformação.

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO

Diante da possibilidade de várias trajetórias metodológicas, optamos pela abordagem qualitativa descritiva para a compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos no caso específico, os profissionais contábeis no exercício da docência, buscando estabelecer um processo de análise, descrição e compreensão da realidade relativa aos dilemas vivenciados pelos professores-bacharéis de ciências contábeis quanto a sua natureza.

Vislumbrando a realização dos objetivos propostos, constituímos como contexto para a produção dos dados uma Instituição de Ensino Superior, pública, sendo a pioneira na oferta do Curso de Ciências Contábeis no Estado. Os participantes do estudo são os professores bacharéis do referido curso que, de forma voluntária, aderiram à proposta. Ao todo são 19 (dezenove) professores no Curso de Ciências Contábeis, 16 efetivos e 03 temporários, sendo que, na resposta ao questionamento proposto, quanto aos dilemas da prática pedagógica, contamos com a participação de 14 professores, que, para preservação de suas identidades assumiram os seguintes pseudônimos: Teoria, Custos, Ética, Controladoria I, Controladoria II, Valor Adicionado, Tributos, Gerenciamento, Juros, Cultura Permanente, Gestão, Financeiro, Razão e Análise de Custos.

Neste ensaio, lançamos mão do questionário que foi utilizado a fim de traçar o perfil dos professores com perguntas fechada, acerca da formação inicial e continuada, tempo de docência e situação funcional, bem como uma questão aberta quanto aos dilemas vivenciados na prática pedagógica, que será analisada no presente artigo.

Os dados coletados foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1999).

IDENTIFICANDO DILEMAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR BACHAREL EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS: IMPRESCINDIBILIDADE DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Com base no pressuposto de que cada área de formação tem suas especificidades que a caracterizam e devem ser consideradas na organização e gestão do ensino, o exercício da profissão docente requer dos professores uma formação pedagógica para fundamentar a prática pedagógica. O conhecimento pedagógico-didático está relacionado, portanto, aos fazeres docentes, porém, diferente de uma receita. O conhecimento teórico que sustenta as reflexões sobre a ação pedagógica, nessa perspectiva, possibilita o planejamento da prática pedagógica que envolve a dimensão política e organizacional, sua análise com base nos pressupostos e nas concepções teórico-metodológicas adotadas e o redimensionamento a partir dos resultados obtidos, desenvolvendo investigações na e da prática pedagógica como meio de ressignificação teórico-metodológica, incorporando inovações e construindo novos conhecimentos a partir de uma prática concreta, sendo responsabilidade do professor os procedimentos de planificação, a transposição didática e a avaliação da aprendizagem, na mediação entre o objeto do conhecimento e o aluno.

São muitas as responsabilidades docentes, por isso, o professor Controladoria I coloca como dilema “a prática e o exercício da docência, como conciliar os dois juntos?” Ou seja, o exercício de duas atividades profissionais que ele percebe serem diferentes na sua essência: a prática contábil do profissional contador e a prática pedagógica do profissional docente que ensina a contabilidade não restrita às questões de ordem prática, mas como ciência que possui seus fundamentos e princípios.

Os conhecimentos adquiridos na sua formação em ciências contábeis fundamentam sua prática enquanto contador, mas a sua prática pedagógica? Aonde recorrer para fundamentar suas decisões? Como ter clareza das concepções teóricas que fundamentam sua prática? Como organizar uma prática pedagógica considerando os elementos curriculares, os sujeitos envolvidos com suas necessidades, saberes e interesses, ou seja, como mediar uma prática determinada pelos aspectos curriculares, sociais, políticos, emocionais, dentre outros?

O professor, ao questionar como exercer duas profissões não antagônicas, mas diferentes quanto ao objeto e aos objetivos da prática, revela as angústias decorrentes da ausência da formação pedagógica. Essa perspectiva, de acordo com Trindade (2010), supera a função prescritiva da ação docente, de caráter universal, independente das propriedades do objeto do saber e dos sujeitos envolvidos,

evidenciando que a formação pedagógica possibilita uma prática que considera as características cognitivas, afetivas, emocionais e valorizando as experiências e os saberes dos alunos, propondo a formação do sujeito autônomo, consciente de seu projeto de formação, conforme os saberes especializados da área.

Nesta perspectiva, o professor Análise de Custos registrou acerca da superação do dilema apresentado, que fez o seguinte relato do seu início como profissional docente: “interrompi minha primeira aula com uns quinze minutos após o início, o nível da aula estava bem acima da expectativa que eu enxergava no rosto dos alunos”. Essa percepção segundo esse professor só é possível por meio do conhecimento pedagógico para compreender que se deve partir das necessidades dos alunos.

Emerge, pois, a compreensão que o professor organizou sua aula sem conhecimento da realidade e que se fazia necessário a realização de um diagnóstico para fundamentar um planejamento que respeitasse o aluno, quanto as suas necessidades formativas. Não eram os alunos que estavam inadequados à aula proposta, mas a aula ministrada pelo professor não atendia as necessidades reais da turma. Segundo Masetto (2015, p. 44), a prática docente deve ser centrada no aprendiz, quanto às “[...] capacidades, possibilidades, necessidades, oportunidades e condições para que aprenda”, fazendo sempre questionamentos relativos ao que o aluno precisa aprender para se formar um profissional-cidadão, o que implica escolher a melhor forma de condução do processo de ensino-aprendizagem para crescimento e desenvolvimento da pessoa humana em sua totalidade.

Assim, para valorizar a formação pedagógica do professor é preciso compreender os papéis requeridos para os professores na configuração e no desenvolvimento do currículo no ensino superior, assim como o reconhecimento da natureza teórico-prática da profissão docente pressupõe a existência de um corpo de conhecimentos em função do qual se questione sua ação docente quanto às interações entre sujeito/conhecimento e sujeito/sujeito, como assim entendem Leite e Ramos (2010).

É, na verdade, como nos diz Masetto (2015), a formação pedagógica do professor pressupõe a compreensão do processo de ensino-aprendizagem quanto aos conceitos que o professor possui. Portanto, é preciso ter clareza do que seja ensinar e aprender. Entender que toda ação tem por fundamento concepções que a sustentam. Dessa forma, a compreensão das dimensões do processo educativo (ensinar/aprender) determina os fundamentos didáticos do currículo e, consequentemente, a prática pedagógica.

O professor como parte responsável pela formação de um profissional, com perfil determinado pelo Projeto Pedagógico do Curso - PPC em que atua, deve participar da construção do currículo e da sua operacionalização. O dilema apontado pelo professor Controladoria II relativo à “estrutura curricular inadequada”, revela que o professor não percebe que também é responsável pela construção do currículo que

operacionaliza, devendo buscar mobilizar os pares para a sua adequação, enquanto sujeito responsável pela sua proposição. Essa compreensão do professor como agente de transformação resulta numa crítica propositiva e não apenas a crítica pela crítica, como se os outros fossem os responsáveis. Além disso, a compreensão do currículo como dinâmico, contribui para a superação do dilema vivido pelo professor Cultura Permanente que coloca como desafio a "alteração frequente na legislação tributária e contábil".

Na consideração desse caso, segundo Masetto (2015), há implicações de ordem pedagógica que possibilitam a clareza quanto às responsabilidades dos docentes do ensino superior na construção permanente do currículo e na sua operacionalização. Quanto a sua operacionalização, o mesmo autor desafia o professor a perceber que a abrangência do currículo excede a área cognitiva, alcançando a aprendizagem de habilidades, a valorização do conhecimento e a sua produção, os aspectos éticos, os valores sociais, os culturais, os políticos e os econômicos, além do compromisso como cidadão, com a participação na sua evolução social.

Em relação a estes aspectos da prática pedagógica, observamos dilemas inerentes à articulação teoria-prática, apontados pelo professor Teoria "aproximar teoria da prática" e também pelo professor Juros "desenvolvimento prático da disciplina". Sendo, a disciplina ministrada pelo professor compreendida no conjunto do currículo para a formação do profissional esperado, a articulação da teoria com a prática do futuro profissional deve ser fundamental. Nas situações em análise, cabe ao professor perceber qual o papel de cada disciplina como componente curricular para a formação do profissional, a fim de planejar sua disciplina, respeitando a intencionalidade para a qual foi proposta no PPC, articulando sempre a teoria com a prática profissional a ser futuramente desenvolvida.

Outro aspecto no âmbito da formação pedagógica do professor, diz respeito à compreensão das relações interpessoais que são estabelecidas no contexto da prática pedagógica, nessa situação sugere o professor a assumir um "papel orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender. [...] desenvolvendo uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos [...]" (MASETTO, 2015, p. 36). Portanto, ao mediar o processo de ensino-aprendizagem é requerido do professor deve estabelecer uma relação dialógica que favoreça a aprendizagem, valorizando não apenas o diálogo professor-aluno, mas também aluno-aluno, aspecto que se revela como elemento motivador e incentivador do desenvolvimento individual e coletivo dos seus alunos.

As relações professor-aluno e aluno-aluno são apontadas pelo participante, professor Teoria, como um dilema da prática: "Acessibilidade do professor; Ouvir o aluno". Como estabelecer uma relação com o aluno de forma a favorecer a aprendizagem? Diante do dilema enfrentado pelo professor Teoria, importa romper

essa distância professor-aluno de forma a promover a aprendizagem, o que requer que exercite seu papel mediador, garantindo a troca de conhecimentos e de experiências, pois a postura profissional do professor responsável apenas pela transmissão de informações precisa ser superada para uma condição de mediador que permitirá o aluno construir seu próprio conhecimento.

Uma das habilidades do professor é saber ouvir. O dilema enfrentado pelo professor Teoria, "ouvir o aluno", revela a ausência de uma formação pedagógica. Ao ouvir, o professor acompanha a aprendizagem do aluno, seja ao ingressar na disciplina, numa avaliação diagnóstica, seja ao longo do seu desenvolvimento, numa perspectiva formativa. Portanto, no ensino superior deve haver "[...] uma atitude de parceria e corresponsabilidade [...]" (MASETTO, 2015, p. 36) para que a aprendizagem seja garantida, de modo que a atitude de escuta pelo professor revela-se importante nesse processo.

Outro dilema relatado pelos professores foi quanto ao interesse/desmotivação dos alunos. O professor Valor Adicionado cita que a falta de interesse por parte dos alunos; o professor Financeiro refere que os alunos estão cada dia mais desmotivados. A literatura nos diz que despertar o interesse e motivar os alunos para a aprendizagem passa necessariamente pela compreensão do que é ensinar e do que é aprender, requer do professor condições de planejamento de sua aula, aspectos que envolvem a pesquisa, o uso de estratégias diversificadas de ensino e outros aspectos que a formação pedagógica possibilita relativos à compreensão da sua importância para o processo de ensino-aprendizagem.

O uso das tecnologias educacionais à disposição do professor também é importante para despertar o interesse e motivar a aprendizagem. Quando falamos de tecnologias, não nos restringimos às técnicas de aulas existentes, mas fazemos alusão à larga abrangência tecnológica existente no contexto social. Dessa forma, o professor precisa ter conhecimento das tecnologias disponíveis e que pode fazer uso em sala de aula, seja de técnicas de aula ou das tecnologias da informação e da comunicação. Frente às tecnologias, revelam-se outros dilemas dos professores: "Uso de tecnologias" (Professor Teoria); "O dilema confinamento x novas tecnologias, mentes dispersas, a aula tem que ter sempre algo inovador; A incorporação da educação com fatores que não só o instrui" (Professor Financeiro); e "Estratégias de ensino mais adequadas; Acolhimento das estratégias de ensino aprendizagem" (Professor Controladoria II).

Como usar as tecnologias a favor da aprendizagem? Quais os critérios para a seleção e uso de uma tecnologia? Como utilizar tecnologias que possam despertar o interesse e motivar os alunos à aprendizagem? Esses questionamentos vão de encontro ao dilema vivenciado pelo professor Teoria "Ser aberto a mudanças e atualização. Esses pontos são por nós considerados principais e que afetam a interação

professor-aluno, ou seja, a falta de bom senso das práticas metodológicas dificultam a aprendizagem". Inclusive o dilema apresentado pelo professor Controladoria II, relativo ao "número de alunos por disciplina (máximo 20)", requer conhecimentos de tecnologias adequadas para o trabalho com quantitativos maiores ou menores de alunos, com a heterogeneidade presentes nas salas de aula, entre outros aspectos, sendo estes critérios considerados na tomada de decisão pelos professores.

Outros dilemas vivenciados na prática, que revelam a necessidade da formação pedagógica são apresentados pelo professor Custos: "organização do tempo x conteúdo"; professor Ética: "logística"; professor Tributos: "Um dos maiores dilemas ministrar e organizar conteúdos onde há pouco material disponível e/ou não está diretamente ligado a sua área de especialidade; ou ainda professor Razão, que se questiona: "Devo continuar na carreira docente? Qual o nível de aprofundamento devo dar às matérias?"

Diante da análise empreendida, verificamos ser a formação pedagógica imprescindível para enfrentar as situações dilemáticas da prática pedagógica, não que esta formação apresente uma receita pronta ao professor de como fazer, mas, ao planejar a sua disciplina, como atividade educacional e política, a formação pedagógica do professor colabora na tomada de decisão mais adequada as situações de ensino com fundamento teórico.

Enfrentar o dilema explicitado pelo professor Gerenciamento, que trata da "imaturidade de pensamento crítico do aluno; Falta leitura" ou ainda, neste mesmo sentido, o dilema que expõe o professor Gestão, que cita o "[...] comportamento imaturo e descomprometido dos alunos em geral, mas, principalmente, os alunos dos primeiros períodos. Nós vemos alunos não críticos e reflexivos, buscando apenas o aprendizado imediato, dentro outros estruturais físicos". Todos os dilemas citados requerem planejamento de estratégias adequadas para desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Para isso, o professor necessita "perceber o planejamento como um grande instrumento para facilitar a ação educativa", como nos diz Masetto (2015, p. 39) a esse respeito.

Para contribuir com o desenvolvimento da maturidade do aluno, com o compromisso de exercitar sua criticidade e formar um profissional reflexivo, o professor deve ser preparado para discutir com seus alunos "[...] os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício na sociedade, para nela saber se posicionar como cidadãos e profissionais" (MASETTO, 2015, p. 41), sempre conciliando a dimensão técnica da profissão com a política, fundamental tanto para o exercício profissional como ao exercício da cidadania.

CONCLUSÕES INICIAIS...

Afirmamos, diante do exposto ao longo deste texto, que a docência no ensino superior exige do professor uma formação pedagógica que possa subsidiar uma prática que supera a centralidade ao ensino para colocar como centro a aprendizagem. Compreendida nesta perspectiva, dizemos que as concepções que fundamentam a prática pedagógica (ensinar, aprender, currículo e avaliação), a compreensão de cada disciplina e atividade proposta no PPC como componente curricular com um propósito definido na formação do perfil do egresso, bem como as relações entre os sujeitos do processo e o conhecimento e entre os próprios sujeitos, da seleção e uso das tecnologias digitais, além do planejamento como atividade inerente ao professor, são fundamentais para o exercício profissional da docência no ensino superior e parte da necessária formação pedagógica do professor.

Descrevemos e analisamos, no presente estudo, vários dilemas enfrentados pelos professores de ciências contábeis, tais como: exercício de duas profissões diferentes; adequação das aulas às necessidades formativas dos alunos; necessidade de compreensão do uso da avaliação numa perspectiva diagnóstica e formativa; articulação teoria e prática; manutenção do relacionamento professor/aluno que contribua para a aprendizagem; motivação dos alunos, despertando-lhes o interesse em aprender; utilização das tecnologias educacionais de forma adequada, considerando os objetivos propostos, os conteúdo, as condições de ensino, entre outros aspectos.

Podemos concluir, a partir da realidade analisada, que os dilemas enfrentados pelos professores no exercício da docência no Ensino Superior precisam ser superados "[...] para que sua ação docente possa ser mais eficiente e eficaz. Adquirir essa visão faz parte da competência pedagógica" (MASETTO, 2015, p. 37), que se adquire na formação pedagógica do professor.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao>. Acesso em: 4 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao>. Acesso em: 4 jun. 2015.

_____. **Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao>. Acesso em: 4 jun. 2015.

_____. **Lei nº 7.044/82**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivo da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referente à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao>. Acesso em: 4 jun. 2015.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao>. Acesso em: 4 jun. 2015.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas/SP: Papirus, 1996.

IUDÍCIBUS, S. de; MARTINS, E.; CARVALHO, N. Contabilidade: aspectos relevantes da epopeia de sua evolução. **Revista Contabilidade Financeira**, São Paulo, n. 38, p. 7-19, mai./ago. 2005.

LEITE, C.; RAMOS, K. Questões da formação pedagógico-didática na sua relação com a profissionalidade docente universitária. In: LEITE, C. **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: Legis Editora, 2010. p. 29-43.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2015.

NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos**, São Paulo, FIPECAFI, n. 21, p. 1-20, mai./ago. 1999.

PELEIAS, I. R. et all. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade &. Finanças**, São Paulo, Edição 30 Anos de Doutorado, p. 19 – 32, Junho 2007.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

TRINDADE, R. O ensino Superior como espaço de formação. IN: LEITE, C. **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: Legis Editora, 2010. p. 75-98.

VASCONCELOS, M. I. C. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Pionera, 2000.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papirus, 2009.

ZABALZA, M A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

PROFISSÃO DOCENTE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM INICIO DE CARREIRA

MarcellaThaiane de Lima Silva (UFPE)
marcellalimas2@gmail.com
Laêda Bezerra Machado (UFPE)
laeda01@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda as representações sociais da profissão docente de professores iniciantes na carreira na Universidade Federal de Pernambuco(UFPE). A escolha por professores nesse estágio de iniciação profissional nos levou a realizar uma revisão de literatura em produções que tomam como referência os professores nesse estágio da docência. Fizemos um levantamento da produção científica nas publicações da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED) e Banco de Dissertações e Teses da Capes.

Na ANPED, trabalhos localizados Grupos de Trabalho (GTs) 04, 08, 11, 14 e 20, enfocaram os processos constitutivos da prática do professor iniciante, saberes, socialização profissional, dificuldades e dilemas encontrados no inicio da carreira inicial profissional.

No tocante ao professor iniciante da educação superior foram encontrados quatro trabalhos. O primeiro deles focaliza os desafios do processo de iniciação à docência universitária; o segundo analisa o ingresso na docência universitária; o terceiro se refere a um estudo das representações de pós-graduandos de instituições federais sobre a docência no ensino superior e o quarto trabalho analisa os limites e as possibilidades de tornar-se professor do Ensino Superior.

No banco da Capes, o localizamos 16 pesquisas publicadas sendo 15 com docentes de educação básica e um sobre docência na educação superior, que enfocou docentes iniciantes tutores em uma instituição privada.

Os estudos localizados sobre professores iniciantes nos ajudaram a compreender que esses profissionais enfrentam dilemas, provenientes de um choque de realidade. No caso deste texto, diferentemente da produção científica já comentada, analisamos as representações sociais da profissão docente construídas por professores universitários em início de carreira destacando os consensos e as variações dessas representações.

REFERENCIAL TEÓRICO

Os objetivos da pesquisa demandaram uma fundamentação que contempla três categorias teóricas: Professor Iniciante; Representações Sociais e Profissão Docente.

PROFESSORES INICIANTES: O QUE REVELA A LITERATURA

A literatura mostra que a carreira docente evolui em estágios que vão de uma fase "de exploração" a "de estabilização". Na fase de exploração faz-se a opção, inicia-se, experimenta-se e assume papéis. Huberman (1995) afirma que há pessoas que cedo se "estabilizam" na profissão, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que vivenciam estágios de regularidade e irregularidades, ou seja, estabilizam-se para desestabilizarem-se em seguida.

Autores, como Fuller (1969) e Field e Watts (1980) tratam destacam o "choque do real", o confronto do profissional com a complexidade da docência a distância entre os ideais e a realidade da sala de aula. Consideram o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar em situação de responsabilidade.

A fase de estabilização, segundo Huberman (1995), envolve uma escolha subjetiva e um ato administrativo (nomeação) com as quais os profissionais "passam a ser" professores aos seus olhos e aos dos outros.

Na fase de diversificação o professor está mais confiante para vincar a sua identidade e seu impacto, vive uma série de experiências pessoais, diversificando suas práticas. Os professores parecem mais motivados e buscam novos desafios. (HUBERMAN, 1995)

No Brasil, Lima e col. (2006) demonstraram que é possível enxergar a complexidade do inicio da docência e superar os dilemas encontrados. A obra consiste em um conjunto de relatos de pesquisas sobre o ingresso de professores de educação básica na carreira docente e seus dilemas.

PROFISSÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

Ao longo da história, o reconhecimento de uma profissão acontecia a partir do saber público reconhecido.Assim, a noção de ofício aparecia como algo apenas para aprendizes de artesãos. Já a ocupação, seria uma forma mais genérica de organizar o trabalho(ESPÍNDOLA, 2014). Para Roldão (2005) os elementos que distinguem uma profissão são o saber próprio, especificidade da função, poder de decisão e pertença a um corpo coletivo.

Espíndola (2014) indica três abordagens sociológicas de profissão: funcionalista, interacionista e abordagens do poder. A abordagem funcionalista contempla, em seu

contexto, um conjunto de proposições sobre o comportamento social dos profissionais e tem auxiliado a compreender a função social da profissão e seus atributos. Nessa perspectiva a docência é considerada como uma semiprofissão devido à burocratização e à baixa origem social.Na abordagem interacionista os ofícios são considerados profissões. As abordagens do poder (neoweberianas e neomarxistas) dão ênfase a capacidade de uma ocupação em conservar os direitos e privilégios.

Weber (2003) aponta como elementos que caracterizam a docência como profissão a intervenção do Estado, a jurisdição, que é posta como exclusividade da prática profissional de um grupo de profissionais; as agências formadoras, as associações (entidades representativas dos docentes). Segundo a autora estes elementos são fundamentais para o desenvolvimento da profissão docente, indicadores importantes da passagem de uma ocupação para uma profissão.

A profissão é uma ação humana, de cunho histórico e social, que se distingue pelo nível de conhecimento específico requerido, saberes especializados, poder de decisão, controle e pertencimento a um corpo coletivo. (ROLDÃO, 2005)

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: A ABORDAGEM SOCIETAL

As representações sociais são explicações e afirmações que se originam no cotidiano, no curso de comunicações interindividuais. Elas constituem uma versão contemporânea do senso comum, um saber prático elaborado e partilhado no grupo social, que orienta a interpretação do mundo. Referem-se aos sentidos atribuídos pelos sujeitos a um objeto ou fenômeno.

A investigação adotada neste trabalho segue a perspectiva societal, proposta por W. Doise. Para Doise (1972), o conteúdo das representações sociais depende das relações que os grupos estabelecem entre si e com os objetos. O autor busca articular o individual com o coletivo, vincula explicações de cunho individual as de ordem societal. A abordagem societal articula o individual ao coletivo, interliga explicações de ordem individual com explicações de ordem societal, salientando que os processos dos quais os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são guiados por dinâmicas sociais.

Doise e colaboradores definem o estudo das representações sociais como “a análise das regulações efetuadas pelo metassistema das relações sociais simbólicas nos sistemas cognitivos individuais”. Convém dizer que a articulação dos quatro diferentes níveis de análise (individual, interpessoal, grupal e societal) foi particularmente investigada por Doise e colaboradores, na década de 70, em estudos sobre as relações intergrupais.

O conteúdo das representações depende das relações entre os grupos, na medida em que serve para justificar certo modo de encadeamento das relações,

mantendo, ao mesmo tempo, a especificidade e a identidade de cada grupo.(DOISE, 2002)

A abordagem defendida por Doise articula explicações de ordem individual e societal enfatizando que os processos dos quais os indivíduos dispõem para funcionar em sociedade são guiados por dinâmicas sociais.

PERCURSO METODOLOGICO

A pesquisa filia-se à perspectiva qualitativa. Para Minayo (1994), essa abordagem trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos.

Contamos com a participação de 34 professores de diferentes áreas e contratados temporariamente pela UFPE. A escolha por professores decorreu do interesse em verificar se há semelhanças e diferenças no modo como os docentes representam a profissão docente. Para a escolha dos participantes, adotamos como critério ser professor iniciante do ensino superior.

O campo empírico foi a UFPE- Campus Recife. A escolha desse lócus surgiu de nossas inquietações, acumuladas desde os períodos iniciais do curso de Pedagogia, espaço em que tivemos contato com professores em início de carreira, assumindo a condição de temporário ou substituto[52].

Para a coleta de dados utilizamos entrevistas, de acordo com Duarte (2005), elas permitem obter uma gama de ideias, opiniões. O acesso aos professores foi intermediado pelos departamentos que disponibilizaram os e-mails daqueles que atendiam aos critérios da pesquisa. Na tabela 1, a seguir, apresentamos o n° de participantes por Centro Acadêmico da UFPE.

Tabela 1: Nº de participantes por Centro da UFPE

Centro	F	%
Centro de Educação (CE)	10	29.4
Centro de Artese Comunicação (CAC)	02	5.8
Centro de Filos. e Ciênc. Humanas (CFCH)	03	8.8
Centro de Tecnologia e Geociências (CTG)	07	20.5
Centro de Informática(CIN)	01	2.9
Centro de Ciências Sociais e Aplicadas(CCSA)	01	2.9
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	06	17.6
Centro de Ciências Biológicas (CCB)	04	11.7
Total	**34**	**100**

52 Nos cinco anos de curso, tivemos quinze docentes temporários.

As entrevistas foram gravadas, mediante anuência prévia dos sujeitos e duraram em média de 25 minutos.

Os participantes são professores provenientes de diferentes áreas e cursos. Das engenharias, tivemos a participação de graduados em Civil, Mecânica e de Minas. Da saúde, tivemos a participação de profissionais com graduação em Odontologia, Fonoaudiologia, Psicologia, Nutrição e Fisioterapia. Tivemos ainda professores provenientes das licenciaturas em: Ciências Biológicas, Letras, Pedagogia e História. O tempo de serviço como professor do grupo era variado. Participaram desde professores com três semanas de atuação até aqueles com dois anos de experiência

Do conjunto dos participantes 21 se encontravam no primeiro ano de exercício da docência e 13 estavam no segundo ano de exercício profissional.

A formação atual do grupo também era variada. Do grupo, 14 sujeitos já havia concluído esse curso; um docente era especialista; dois professores cursavam o mestrado; 13 cursavam o doutorado e quatro já eram doutores.

PROCESSO DE PREPARAÇÃO DO CORPUS PARA PROCESSAR NO ALCESTE

Tratamos as entrevistas *(corpus)* utilizando o programa Alceste. O *software* organiza ou dispõe em classes lexicais o material discursivo composto de Unidades de Contexto Elementar (UCES), que são extratos de textos dos quais as palavras que compõem a classe.As classes são dispostas em um dendograma. De acordo com Camargo (2005) *"classes podem indicar representações sociais ou campos de imagem sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação social."*

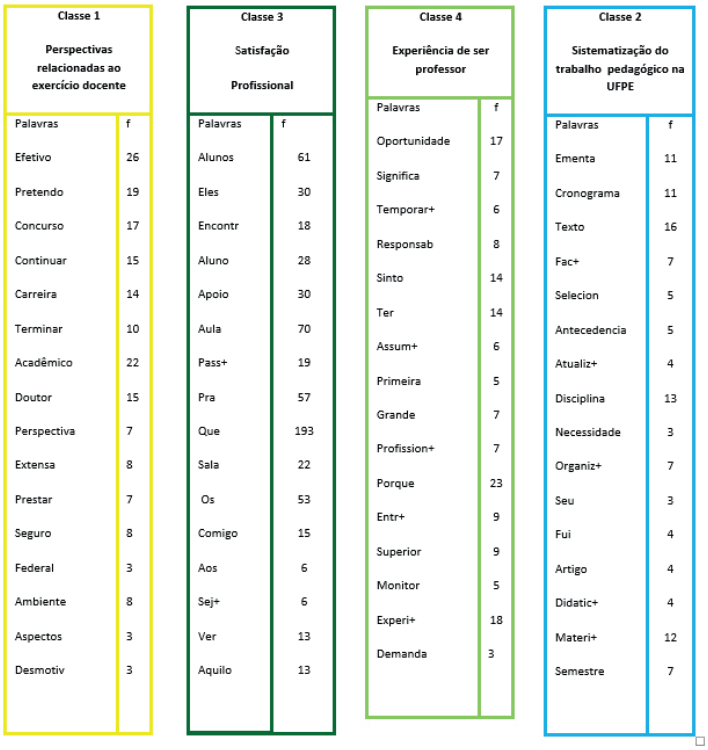
Para o processamento seguimos todas as recomendações exigidas pelo programa. O software analisou 78% do corpus,um percentual satisfatório, pois é aceitável que processe no mínimo 70% do material (LIMA; FERNANDES, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO: A PROFISSÃO DOCENTE NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES INICIANTES DA UFPE

O software gerou um dendograma[53] (figura 1) que dividiu o corpus em quatro classes. Essas classes foram nomeadas em consonância com o grupo de palavras de cada classe e o contexto em que foram verbalizadas. Como se mostra na figura 1, as classes foram intituladas: Classe 1: **Perspectivas relacionadas ao exercício docente**; Classe 2 **Sistematização do trabalho pedagógico na UFPE**; Classe 3: **Satisfação profissional e** Classe 4 E**xperiência de ser professor**.

53 O dendograma é uma forma de organização das classes geradas estatisticamente pelo programa Alceste.

Figura 1: Dendrograma referente à Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do corpus profissão docente



Classe 1 – Perspectivas relacionadas ao exercício docente	
Palavras	f
Efetivo	26
Pretendo	19
Concurso	17
Continuar	15
Carreira	14
Terminar	10
Acadêmico	22
Doutor	15
Perspectiva	7
Extensa	8
Prestar	7
Seguro	8
Federal	3
Ambiente	8
Aspectos	3
Desmotiv	3

Classe 3 – Satisfação Profissional	
Palavras	f
Alunos	61
Eles	30
Encontr	18
Aluno	28
Apoio	30
Aula	70
Pass+	19
Pra	57
Que	193
Sala	22
Os	53
Comigo	15
Aos	6
Sej+	6
Ver	13
Aquilo	13

Classe 4 – Experiência de ser professor	
Palavras	f
Oportunidade	17
Significa	7
Temporar+	6
Responsab	8
Sinto	14
Ter	14
Assum+	6
Primeira	5
Grande	7
Profission+	7
Porque	23
Entr+	9
Superior	9
Monitor	5
Experi+	18
Demanda	3

Classe 2 – Sistematização do trabalho pedagógico na UFPE	
Palavras	f
Ementa	11
Cronograma	11
Texto	16
Fac+	7
Selecion	5
Antecedencia	5
Atualiz+	4
Disciplina	13
Necessidade	3
Organiz+	7
Seu	3
Fui	4
Artigo	4
Didatic+	4
Materi+	12
Semestre	7

Fonte: As autoras, 2016.

A Classe 1, Perspectivas relacionadas ao exercício docente, reúne os posicionamentos dos professores em início de carreira sobre as perspectivas para com a profissão. Nela destacamos um consenso: todos os entrevistados pretendem permanecer no exercício docente. Essa classe foi composta por 43 UCEs, o correspondente a 17% do corpus analisado.

Os termos (*efetivo, pretendo e concurso)* foram recorrentes nas falas.Assim, a possibilidade de prestar concurso para cargos efetivos de docência em universidades públicas aparece como um consenso. Os docentes manifestam interesse em trabalhar com pesquisa (orientar PIBIC), trabalhar em laboratório e extensão. Como temporários esses profissionais estão restritos ao exercício da atividade de ensino.

Ficou expresso o desejo de concluir os cursos de mestrado e de doutorado com vistas a estarem aptos a prestar concursos para o cargo de professor efetivo da universidade. Nas falas, mencionaram o desejo de orientar projetos, contribuir com debates acadêmicos e formação de novos profissionais na área. Eis o que revelam os depoimentos:

> [...] quero ficar como efetiva. Pesquisa me atrai muito. Eu tenho muita vontade de poder orientar projetos de PIBIC ensinar novas coisas de laboratório então eu vou poder trabalhar com conhecimento de diversas áreas trabalhando no ensino, pesquisa e extensão. (Maria-CCS)[54]
>
> Meu principal objetivo é me tornar um professor efetivo não, exclusivamente, da UFPE, mas de qualquer instituição superior pública. (Júlio-CE)
>
> [...] sou doutorando aqui da universidade e fui aprovado como efetivo no concurso da IFPB. Então, minha perspectiva é continuar na carreira acadêmica terminar o doutorado e investir em pesquisa (Henrique-CTG)
>
> Eu espero prestar concurso para professora efetiva na minha área continuar no ambiente acadêmico (Manuela-CFCH)
>
> Minhas perspectivas são entrar no concurso pra ser professora efetiva da universidade federal ou estadual ou IFPE se possível lugares onde eu possa trabalhar com ensino pesquisa e extensão.(Licia-CFCH)
>
> [...] no momento eu estou terminando o mestrado pretendo concluir, pretendo ingressar no doutorado, caso aprovado vou continuar estudando pretendo ficar de olho nos concursos nas áreas de educação e de linguística [...] Então... Eu pretendo continuar nesse foco do ensino superior. Pretendo me qualificar e continuar com boas perspectivas para exercer a docência, ficar de olho em concursos públicos pra ser efetivado. (Ricardo-CAC)
>
> Eu pretendo seguir a carreira docente, me satisfaz bastante.Quero ir em busca sempre de pesquisa, construir conhecimento, continuar na área e prestar concurso para efetivo.(Laryssa-CE)

De acordo com o contexto (UCEs) nos quais essas palavras foram evocadas e dispostas na classe 1 identifica-se um consenso entre todos os sujeitos acerca do desejo de permanecer na profissão.No entanto, nesse consenso visualizamos pequenas variações. Embora haja essa vontade de continuar na docência no ensino superior, alguns sujeitos sinalizaram como objetivo ser professor da própria UFPE, outros desejam ingressar em qualquer instituição pública.Os depoimentos, a seguir, revelam aqueles que desejam atuar em qualquer instituição pública:

> Minhas perspectivas são entrar no concurso pra ser professora efetiva da universidade federal ou estadual ou IFPE se possível lugares onde eu possa trabalhar com ensino pesquisa e extensão gosto muito da docência mas também sou apaixonada por pesquisa e extensão. (Licia CFCH)

54 Para preservar a identidade dos sujeitosutilizamos um nome próprio fictício seguido da sigla do centro acadêmico da UFPE onde o sujeito exerce a docência.

> [...] eu planejo terminar minha formação...tô começando doutorado agora planejo terminar essa formação e conseguir um dia me tornar professora efetiva de uma instituição federal essa ou outra instituição federal do país seguir carreira acadêmica desenvolver pesquisa e docência. (Gisele -CAC)
>
> Concluir doutorado e aguardar o governo federal liberar algum concurso para professor efetivo [...] para atuar em outra instituição se não for aqui mas, a prioridade é continuar crescendo. (Roberta- CE)
>
> Meu principal objetivo é se tornar um professor efetivo não exclusivamente da Universidade Federal de Pernambuco, mas de qualquer instituição superior pública. (Julio-CE)
>
> Eu penso em prestar concurso para efetivo a articulação entre ensino pesquisa e extensão é muito rica e independente de ser aqui na UFPE ou em outra instituição pública. (Joana- CE)

Outro disenso detectado foi a possibilidade mais próxima ou distante de acesso ao cargo de professor efetivo. Para aqueles que eram estudantes de doutorado, pareceu mais próxima a chance de chegar a ser professor efetivo do magistério superior. Já os docentes que estavam com níveis menos elevados de formação (o especialista e os mestrandos) expressaram desejo em prosseguir com a formação acadêmica para posteriormente virem a ser efetivos na docência. Declararam:

> [...] terminar o mestrado, ingressar no doutorado e seguir ensinando. (Nicolas-CCB)
>
> [...] no momento eu estou terminando o mestrado, pretendo concluir, pretendo ingressar no doutorado. Caso aprovado, vou continuar estudando pretendo ficar de olho nos concursos [...] eu pretendo continuar nesse foco do ensino superior, pretendo me qualificar e continuar com boas perspectivas para exercer a docência ficar de olho em concursos públicos pra ser efetivado. (Ricardo- CAC)
>
> Então eu pretendo fazer o mestrado, eu passei no mestrado na Paraíba, mas devido à distância a correria da vida acabei não ficando. Mas eu pretendo fazer mestrado nem que seja um profissional para ter uma maior inserção no acadêmico realmente só posso atuar mais com mestrado. (Ellen-CCSA)

Em suma, há uma representação positiva em relação a ser professor do ensino superior e todos querem permanecer na docência.

A classe 2, nomeada **Sistematização do trabalho pedagógico na UFPE** agrupa elementos ligados a preocupação com a organização e a sistematização prévia do trabalho pedagógico.Aspectos como acolhimento e apoio por parte dos colegas professores mais experientes e dos próprios orientadores; trocas entre pares ou colegas que também estão na função de substitutos foram destacados nas falas

dos entrevistados.Essa classe foi composta por 24 UCEs, o correspondente a 10% do *corpus* analisado.

As palavras *texto, cronograma, ementa e disciplina* foram recorrentes. No conjunto dessa classe, identificou-se um compartilhamento dos participantes para com a organização prévia das aulas, o diálogo com os colegas mais experientes e o reconhecimento do apoio desses colegas.Ressaltam os sujeitos que alguns deles fizeram orientações e deram noções de como trabalhar na educação superior. Em geral, partilham em suas falas impressões positivas do trabalho que desenvolvem na instituição. Eis alguns trechos das falas que ilustram essas impressões positivas do grupo:

> Encontrei apoio na docência principalmente com os professores com qual divido a sala. Até mesmo da professora que eu substituí ela me ajudou muito então os antigos também dão vários conselhos pra que eu possa conduzir da melhor forma. (Virgínia-CCS)
>
> Olha os professores efetivos me deram assim nas conversas mais ou menos uma noção de como trabalhar. (Luisa-CCS)
>
> [...] recebi bastante apoio de professores daqui principalmente do meu orientador que me deu várias dicas de planejamento de aula execução e da relação com os alunos. Eu preparo minhas aulas com bastante antecedência, procuro verificar o meu planejamento faço a leitura dos textos, seleciono o que há de melhor e sempre observo na ementa as direções para a disciplina. (Lucas-CTG)
>
> Encontro apoio de professores que eu já tive e que ainda hoje me orientam, professores que eu tive na graduação,na pós-graduação, que dizem que qualquer coisa que precisar conte comigo. Às vezes eu tenho dificuldade de encontrar algum livro. Conto com o apoio deles para responder meus questionamentos[...]Tenho amigos que são professores substitutos, então nós trocamos idéias de como fazer avaliação de uma turma que tem tal perfil, [...] informações(Gisele- CAC)
>
> Eu estou aqui na instituição desde a graduação, especialização mestrado e doutorado então aqui no meu departamento de anatomia conheço todas as pessoas, professores, então é um ambiente rico pra trocar experiências e é muito aconchegante (Gustavo-CCB)
>
> Na UFPE eu encontrei sim apoio desde o mestrado os professores [...] hoje eu tenho o apoio de alguns professores sim inclusive contribuem muito com as minhas aulas.(Julio- CE)
>
> Encontrei na UFPE apoio, mas, também fui em busca de muitos materiais, de livros, sites a secretaria também ajuda. O contato com os professores também ajudou muito.(Ellen- CCSA)
>
> Pra gente que é professor e esta chegando agora na universidade, estamos conhecendo a instituição agora, muitos trabalhos a serem feitos no início do semestre,mas é possível desenvolver um bom trabalho.(Suely-CIN)

> Meu departamento me dar um apoio interessante de secretaria ,de materiais, professores dos quais eu assumi a disciplina me deram apoio então está sendo a experiência é bem interessante. Então aqui eu encontrei apoio nos professores e demais colegas de departamento. (Manuela- CFCH)

De forma geral, os entrevistados se sentem acolhidos pelos professores mais antigos na profissão e demais colegas de departamento. Afirmaram que, quando sentem dúvidas ou não conseguem ter acesso a algum material didático ou livro, recorrem aos colegas professores efetivos que costumam ser solidários compartilhando esses materiais. Frente à rotina corrida que enfrentam, procuram, dentro do tempo de que dispõem socializar planejamentos de aulas e experiências exitosas que desenvolveram em sala de aula com o público universitário.

Assim, os docentes iniciantes demonstraram reconhecer o apoio dos demais colegas mais experientes e de colegas que também estão na condição de temporários. Eles trocam experiências entre si. O consenso em relação à cooperação entre os iniciantes, seus pares e colegas mais experientes corrobora o que foi constatado por Isaia, Maciel e Bolzan (2010) que, ao analisarem o ingresso na docência superior, revelaram que essa inserção se faz numa ambiência positiva, permeada por uma acolhida interpessoal e institucional.

Foi comum no grupo participante a preocupação em planejar as aulas o cuidado com a seleção do material de leitura e didático e a obediência às ementas das disciplinas, além de procurarem fazer uso de diferentes metodologias. Eis algumas falas nesse sentido:

> [...] eu tenho me organizo melhor então assim eu vejo o plano da disciplina que eu construí,faço a revisão do conteúdo vejo a bibliografia básica, artigos para complementar. Uso apresentação em datashow pra facilitar é da conta do conteúdo da aula, mas eu sempre tô pensando em alguma coisa mais que eu possa trazer para os alunos [...] preparar atividades procuro instrumentos que fomente mais o debate, vídeos... (Licia-CFCH)

> Minhas aulas são planejadas com antecedência baseada em pesquisas de materiais, textos. (Vitor-CE)

> [...] organizo o cronograma com pelo menos uma semana de antecedência. Separação de textos, aulas,revisão de conteúdo, muito estudo prévio. (Nicolas-CCB)

> Tento trazer dinamismo em sala de aula prepara os materiais de forma mais atrativa possível tento entrar nesse universo deles mesmo pra fazer aprendizado mais prazeroso então eu separo texto de apoio artigos slides (Virgínia-CCS)

> Eu faço planejamento desde o inicio do semestre, planejo a quantidade de aulas, os tópicos que serão abordados os trabalhos, a seleção de artigos é tudo muito feito com antecedência. (Matheus-CTG)

> Eu me organizo previamente antes das aulas. Nós temos reuniões prévias no departamento pra discutir questões relacionadas à organização, também em relação a horários as fichas que são produzidas pelos alunos,envio de e-mails pra que eles sempre estejam situados, então eu sempre checo e mail pra saber se tá faltando alguma coisa pra eles. (Ricardo-CAC)
>
> Eu me organizo sempre da melhor forma inclusive diversificando as teorias e autores em relação a cada assunto (Suely-CIN)

Os professores destacaram nos depoimentos a busca constante pelo conhecimento teórico. Quando esses professores novatos se preocupam em rever a bibliografia básica das disciplinas que lecionam, estudar e aprofundar os conteúdos dos componentes curriculares eles mostram que valorizam o saber disciplinar e buscam o domínio dessa competência para mediar o processo de ensino e de aprendizagem ao qual se referiram na categoria anterior.

Sobre as possíveis variações em relação ao trabalho docente na UFPE, entre os grupos de professores dos diferentes centros,detectamos que dois professores, vinculados ao CE e CFCH fazem menção à autonomia de que dispõem para desenvolver o trabalho na instituição. Eis o que afirmam:

> [...] total liberdade de ação,contanto que cumpra o cronograma, liberdade de atuar na sala de aula dentro da disciplina (Roberta-CE)
>
> Eu me sinto muito bem aqui como docente da UFPE, acredito aqui nesse espaço tenho tido autonomia para trabalhar (Alexandre-CE)
>
> [...] eu me sinto bem dentro da universidade ambiente que me dá autonomia me dá espaço pra trabalhar (Licia-CFCH)

A terceira classe, denominada Satisfação Profissional reúne aspectos ligados à satisfação no desenvolvimento da docência dos iniciantes na profissão. Sobre os esses aspectos positivos os professores trazem à tona em suas falas: a realização sentida quando os alunos gostam de suas aulas e aprendem os conteúdos; o interesse e a participação dos estudantes nas atividades; as reflexões pertinentes que fazem sobre os conteúdos; o reconhecimento de que o conteúdo é significativo para a prática profissional e o retorno positivo das aulas e boa relação interpessoal com as turmas. A classe 3 organiza 48% das 120 UCEs. As palavras mais verbalizadas nas entrevistas foram aula, alunos e apoio. Os trechos, abaixo, se relacionam à satisfação com a docência:

> Quando os alunos estão participando, estão acompanhando, discutindo, tão alargando os horizontes começando a olhar pra coisas que eles não viam ou enxergavam sobre a estrutura funcionamento do sistema educacional. (Roberta-CE)

> Me da satisfação o feedback dos alunos no retorno, aprendizagem (Nicolas- CCB)
>
> Visualizar no fim do semestre alguns alunos que realmente conseguiram alcançar um bom aprendizado. (Matheus-CTG)
>
> [...] a empolgação de algumas turmas de estarem discutindo assuntos educacionais. Então, minha satisfação na parte do momento que eu discuto essas ações com os alunos quando eles aprendem algo mais sobre política e financiamento da educação. (Roberto-CE)
>
> Tem me dado satisfação ver muitos alunos interessados que já vieram falar comigo e dizer que a disciplina tá interessante que faz o link também outras disciplinas. [...] As discussões são interdisciplinares isso é muito satisfatório [...] ver o esforço do meu trabalho e ver os frutos do meu trabalho de pessoas que depois de debates vem me fazer perguntas no fim da aula é a satisfação por que tiram duvidas, há aprendizado. (Gisele-CAC)
>
> [...] muito satisfeita quando vejo que a turma entendeu um assunto diz que a aula foi boa ,que foi aula produtiva, que não foi cansativa, fico feliz quando dizem que gostam da anatomia. (Cecilia-CCB)

No tocante aos aspectos positivos da docência,as respostas giraram em torno de um núcleo comum: o aluno demonstrar interesse e revelar aprendizagem. Docentes iniciantes das diversas áreas do conhecimento demonstram satisfação quando os alunos conseguem se apropriar do conteúdo estudado e debatido nas disciplinas. Referiram-seainda à participação em sala de aula, articulação do conteúdo que ensina com outros conteúdos/disciplinas, que se configuram como um retorno positivo do trabalho que desenvolvem.

Em relação à satisfação profissional localizamos uma pequena variação entre os professores que lecionam no CE, ou seja, a autonomia de que dispõem para desenvolver o trabalho docente em suas turmas. Eis o que revelam os depoimentos a seguir:

> total liberdade de ação,contanto que cumpra o cronograma, liberdade de atuar na sala de aula dentro da disciplina (Roberta-CE)
>
> Eu me sinto muito bem aqui como docente da UFPE, acredito aqui nesse espaço tenho tido autonomia para trabalhar (Alexandre-CE)

A classe 4 intitulada **Experiência de ser professor** revela que para os docentes em início de carreira exercer a profissão de professor no ambiente universitário é uma tarefa que demanda responsabilidade e trabalho com o conhecimento**.** A quarta classe foi formada por 62 UCEs, o que equivale a 25% do corpus analisado.

Nessa classe as palavras *oportunidade, sinto e responsabilidade* foram recorrentes nas falas dos docentes em iníciode carreira. Para esses professores, a experiência de ser professor é tomada como uma oportunidade de exercer a docência com responsabilidade e colaborar para a formação do indivíduo através da discussão de conhecimentos em sala de aula. Eis o que revelam os depoimentos a seguir:

A gente tem que está responsável pela elaboração de aulas clínicas de aulas teóricas, supervisão dos alunos então minhas tarefas desempenhadas é que eu tenho a mesma responsabilidade responsabilidade muito grande. Eu sempre procuro ela agora minhas aulas antes sempre antes da uma lida é para o bem antes tenta sempre buscar conhecimentos novos pra passar pros alunos. (Maria- CCS)

> Eu estudei tanto pra estar ali em sala de aula isso realmente me satisfaz e ver que eles estão me dando um feedback porque não é só apresentar os conteúdos é ver até que ponto a turma está se melando tudo aquilo que você já passou tudo aquilo que você planejou pra turma então você verá que realmente está acontecendo uma via de mão dupla que eles também estão satisfeitos com meu trabalho que eu tenho realizado com bastante responsabilidade. (Livia - CFCH)
>
> Pra ser professor hoje eu acho que a gente tem uma missão muito importante tendo em vista o cenário educacional do professor hoje então além de ser um exemplo ele passa um pouco mais de experiência que a gente tem relação ao conhecimento que a gente já adquiriu é ser um exemplo de conduta de outros valores então de forma geral a gente tem uma responsabilidade. (Cecilia-CCB)

Outro elemento compartilhado em relação a experiência de ser professor é a necessidade de dedicação ao trabalho, de estarem aprendendo, buscando e renovando os conhecimentos.Eis alguns trechos em que fica evidente esse elemento:

> [...]é ter uma dedicação exclusiva ao estudo então eu sempre tem que tá estudando pra renovar pra tá levando novos conteúdos para sala de aula. (Letícia-CTG)
>
> Eu me organizo sempre da melhor forma [...] a gente se prepara bem fica muito mais efetivo o trabalho e o aluno no Centro sente quando a gente se prepara.(Suely-CIN)
>
> [...] é está sempre se aperfeiçoando [...] pra poder repassar para as pessoas. (Gisele-CAC)
>
> Eu vejo os textos, faço a leitura, eu me preocupo em atualizar,modifico o que tava no cronograma, toda essa preocupação pra sempre estar me atualizando. (Roberta-CE)

Constitui outro elemento de consenso nas entrevistas a experiência de ser professor como um modo de contribuir para formar profissionais e ao mesmo tempo cidadãos. Eis alguns trechos:

> É contribuir para a formação de novos engenheiros e cidadãos. (Lucas- CTG)
>
> Significa oportunidade de aprendizado além da gente poder contribuir para a formação do sujeito. (Henrique- CTG)

Os consensos em torno do ser professor organizados nessa categoria se aproximam do que é posto na literatura sobre os aspectos inerentes a uma profissão. Para Espíndola (2014), o que caracteriza uma profissão é o seu reconhecimento por uma comunidade de que seus componentes possuem uma identidade, partilham sentidos comuns e saberes indispensáveis ao desenvolvimento de uma atividade. Essa mesma autora, baseada em Roldão (2005), salienta uma série de elementos que permite diferenciar uma profissão de outras atividades, como o saber específico, a especificidade da função, o poder de decisão e a pertença a um corpo coletivo.

As variações em torno do que é ser professor foram localizadas tomando por base o centro acadêmico onde o sujeito atuava como docente. Desse modo, constatamos que professores do CCB e CCS enfatizam mais a transmissão dos conteúdos como ponto forte.

> É tentar sempre buscar conhecimentos novos pra passar pros alunos.(Emilly-CCS)
>
> Ser professor pra mim e você compartilhar o conhecimento adquirido.(Cecilia- CCB)
>
> [...] a gente tem que passar o conhecimento a diante ensinar o certo ensinar. (Luisa-CCS)

Em linhas gerais, a experiência de ser professor iniciante na UFPE demanda o exercício da profissão com responsabilidade, trabalhar com o conhecimento e contribuir para a formação de novos profissionais das diversas áreas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados nas quatro classes sinalizam para uma representação social positiva da profissão docente que requer exercer a profissão com responsabilidade, além de constituir uma oportunidade para colaborar com a formação de profissionais e cidadãos.

Ao longo da pesquisa, foram explicitados elementos que constituem a representação da profissão docente. Foram salientados aspectos positivos e que delineiam o trabalho docente na UFPE, bem como expectativas na carreira. Sobre as

tarefas que desenvolvem,os docentes destacaram acolhimento e apoio por parte dos professores mais experientes e dos próprios orientadores, além de salientarem as trocas de experiências entre colegas que também estão na função de substitutos.

Mencionaram a realização e gosto para com a aprendizagem dos alunos, seu interesse e participação.Podemos afirmar que a aproximação com abordagem societal favoreceu a compreensão da dinâmica das representações sociais, ou seja, de que elas são construídas pelos sujeitos no interior dos grupos.

O conjunto de sujeitos pesquisados revelouuma representação social otimistada profissão, contudo as falas organizadas nas classes sugerem consensos e variações em torno da docência. Na primeira classe é consensual entre todos os entrevistados o desejo de permanência no exercício docente, como dissenso detectamos que alguns sujeitos sinalizaram como objetivo de tornarem professores efetivos da própria UFPE, outros desejam atuar como professores em outras instituições públicas.

Na segunda classe há o consenso em relação à cooperação entre os iniciantes, seus pares e colegas mais experientes. Também é possível identificar a seguinte variação: dois professores fazem menção à autonomia de que dispõem para desenvolver o trabalho na instituição.

Conforme os dados da terceira classe o aluno demonstrar interesse e revelar aprendizagem constitui um consenso entre os participantes. Como uma variação reconhecemos o discurso de alguns docentes a respeito da autonomia de que dispõem para desenvolver o trabalho docente em suas turmas.

Para finalizar a última classe sinaliza como consenso exercer a profissão com responsabilidade, além de constituir uma oportunidade para colaborar com a formação de profissionais e cidadãos. Nessa classe as variações em torno do que é ser professor foram localizadas tomando por base o centro acadêmico onde o sujeito atuava como docente. Desse modo, constatamos que professores do CCB e CCS enfatizam mais a transmissão dos conteúdos como ponto forte.

O estudo indicou muito mais consensos dessas representações. As variações foram poucas e se vincularam às especificidades de cada professor em sua área especifica de atuação. Os professores demonstraram motivação para permanecer na carreira e estão em busca da estabilidade e “status” oferecidos pela docência universitária.

REFERÊNCIAS

ARAUJO,K.C.L.C. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior:** um estudo na Universidade Federal de Pernambuco**.** Dissertação Mestrado em Educação. Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife,2005.

CAMARGO B. V. Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais.** João Pessoa: UFPB/Ed Universitária, 2005. p. 511-39.

DOISE, W. Da Psicologia Social a Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** 2002. v 18, nº1, p.27-35.

DUARTE, J. "Entrevista em profundidade". In: BARROS,A. e DUARTE,J (Orgs). **Método e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2005

ESPÍNDOLA,E.B.M. **Profissionalidade docente: um estudo sobre as representações sociais de competência para ensinar matemática de professores brasileiros e franceses.**2010. Tese (doutorado em Educação)- Centro de Educação, UFPE, Recife,2014.

FREIRE, L. I. F, FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Revista Ciência e Educação.** Bauru, 2015. v.21, p.255-272.

HUBERMAN, Michael. "O ciclo de vida profissional dos professores". In : NÓVOA, A Antônio 399 (Org). **Vida de professores.** 2. ed. Porto: Porto Ed, 1995. p. 31-61.

ISAIA, S. M. A; MACIEL, A. M. R; BOLZAN, D. P. V. **Educação Superior:** a entrada na docência universitária. 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br> acesso em: 04/06/2015.

LIMA, Emilia Freitas (Org). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília. Líber livro editora, 2006.

LIMA, R. C. P.; FERNANDES, M. C. S. G. **Representações sociais de alunas de pedagogia sobre suas trajetórias escolares.** Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 215-25, set./dez. 2008.

MINAYO. M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo. Ed. Abrasco-Hucitec, 1994.

ROLDÃO, M. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, ano 11, n.12, p.105-126jan/dez 2005.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade,** Campinas, dezembro 2003, vol.24, n.85, p. 1125-1154.

MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA PROFISSIONAL: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Marinalva Lopes Ribeiro (UEFS)
marinalva_biodanza@hotmail.com
Jefferson da Silva Moreira (UEFS)
jeffersonpedagogo@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Apresentamos, neste artigo, os resultados parciais de uma pesquisa-ação colaborativa, de abordagem qualitativa, desenvolvida junto a professores universitários de uma instituição de Educação Superior pública do Estado da Bahia. O objetivo é investigar a prática pedagógica de professores universitários, na perspectiva da qualidade do ensino na universidade, sintonizada com o atual contexto. A seguir, apresentamos o cenário que demarca a formação e atuação do professor universitário no contexto brasileiro.

A docência universitária passou a ser foco de atenção de diversos estudiosos, os quais têm apontado a problemática que cerca a falta de profissionalização desses profissionais no campo da Ciência Pedagógica e da Didática (CUNHA, 2015; PIMENTA, 2011; PIMENTA e ANASTASIOU, 2010; VEIGA *et. al.,* 2012). Oriundos, majoritariamente, de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, onde não tiveram a docência como objeto específico de estudo, os professores universitários aprendem a exercer as suas atividades profissionais relacionadas ao ensino, recorrentemente, de forma intuitiva, sem uma fundamentação teórica explícita, e tendo como base o modelo de professor e as experiências que viveram como estudantes. Em que pese o valor dessas vivências como elementos que integram os saberes docentes, consideramos oportuno problematizá-las, tendo em vista que muitas delas não dão conta de resolver as demandas e complexidades que acontecem cotidianamente na sala de aula universitária, nem são fruto da reflexão desses profissionais. Conforme sinaliza Cunha (2015), embasada nos estudos de Tardif (2002) e sua equipe de colaboradores, os saberes dos professores são plurais, construídos em diversos tempos, e marcados pela influência de uma diversidade de sujeitos. Sendo assim, não desprezamos a plausibilidade de tais saberes, mas, avaliamos que eles, por si só, são insuficientes para o exercício da profissão docente.

Outro aspecto que consideramos passível de problematização no que diz respeito à atuação dos docentes universitários, é o fato de que grande parte desses profissionais, não escolheu deliberadamente ser professor (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010). O fato das instituições universitárias assumirem o tripé ensino, pesquisa e extensão,

acaba atraindo jovens recém-egressos de cursos de pós-graduação e profissionais liberais para desenvolverem atividades de pesquisa, ainda que, paradoxalmente, o concurso que prestam é para o exercício do magistério.

Nesse sentido, autores como Farias *et. al.* (2013); e Corrêa *et. al* (2011), têm denunciado que as atividades de ensino e pesquisa passam a acontecer desarticuladamente. Além disso, o *status* e a forte concorrência que ganha esta última atividade no âmbito das agências de fomento, acaba atraindo a atenção e os esforços de professores-pesquisadores que atuam nesse segmento de ensino. Não podemos esquecer, também, que nos processos de progressão da carreira universitária, as publicações em revistas conceituadas e em forma de livros e ou capítulos de livros – resultantes de pesquisas – assumem um papel preponderante, enquanto a docência na graduação, atuando de forma coadjuvante, recebe pontuação inferior.

Nos principais marcos regulatórios brasileiros, a exigência de um aprofundamento no campo pedagógico para o exercício da profissão de professor no ensino superior é inexistente. O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96, p. 36), por exemplo,reza que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Podemos inferir que a lógica que transparece no referido texto é a de que quem sabe o conteúdo específico, consequentemente, sabe ensinar.

Apesar de uma polêmica discussão nas instituições de ensino superior, a respeito da obrigatoriedade da atividade de estágio docência, tendo em vista o grande número de professores em processo de aposentadoria na década de 1990, tal atividade foi institucionalizada em 1999, através do Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES, como parte integrante da formação de mestres e doutores para a docência, sem prejuízo do tempo de titulação desses estudantes. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) instituiu a obrigatoriedade da realização do estágio docência para os bolsistas de mestrado e doutorado. Trata-se de uma iniciativa louvável, mas que em pouco tem contribuído para a revisão de uma cultura que se mantém intacta no meio acadêmico de que os docentes universitários não necessitam de uma formação no campo da Pedagogia. Além disso, o estágio docência não tem sido resultado de uma política de articulação entre a graduação e a pós-graduação que venha comprometer os docentes mais experientes com a formação daqueles que estão se preparando para essa profissão. Além disso, são poucos os programas que têm no currículo algum componente curricular voltado especificamente para a formação pedagógica e didática do professor que possa dar a esses sujeitos a base teórico-prática para o estágio.

Mobilizados por esse cenário de tensões, objetivamos compreender quais os elementos que contribuíram para que professores participantes da referida pesquisa-ação colaborativa escolhessem a docência universitária como profissão.

NAS TRILHAS DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este trabalho é resultante de uma pesquisa-ação colaborativa, de natureza qualitativa, realizada em uma instituição de educação superior pública do Estado da Bahia. De acordo com Marin *et. al*. (2009), esse tipo de pesquisa busca aproximar pesquisadores acadêmicos dos saberes experienciais elaborados pelos professores no cotidiano das suas práticas pedagógicas. Diversos autores (MARIN *et. al*., 2009) elencam alguns princípios da pesquisa-ação colaborativa, dentre os quais destacamos: os pesquisadores e os práticos trabalham em parceria durante todo processo investigativo; a pesquisa busca responder tanto a questões práticas como teóricas; todos os participantes crescem com a experiência da pesquisa e devem se respeitar; a pesquisa-ação colaborativa possibilita a reflexão sobre atitudes e práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula. Do exposto, podemos depreender que essa modalidade de pesquisa pode proporcionar aos docentes universitários a reflexão sobre atitudes desenvolvidas no interior da sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Cabe ressaltar que, na atualidade, existe uma considerável produção acadêmica que tem se voltado à compreensão dos saberes e teorias práticas e implícitas construídas pelos professores no seu processo de atuação profissional, rompendo com as proposições oriundas da racionalidade técnica que os concebe como meros executores de propostas elaboradas por outros agentes (REALI e MIZUKAMI, 2009; MIZUKAMI *et. al*., 2010).

Foram colaboradores da investigação nove professores que atuam na docência universitária, em diferentes cursos de graduação. Todos eles possuem titulação de mestres e/ou doutores, com experiência profissional que varia de 9 a 29 anos.Esses profissionais atuam nos cursos de graduação em Letras, Geografia, Biologia, Enfermagem e Química. No processo da pesquisa-ação colaborativa, eles mostram-se implicados com as suas práticas, no sentido de transformá-las, quiçá, em práticas que promovam a aprendizagem dos estudantes no contexto da aula universitária.

A pesquisa já completou o seu primeiro ano de desenvolvimento. O seu desenvolvimento acontece em reuniões quinzenais, que duram cerca de três horas, no próprio *locus* de trabalho desses profissionais. A forma da condução das referidas reuniões tem sido diferenciada. Ora se faz uma dinâmica, ora um poema é lido, ou um vídeo curto é projetado, no intuito de criar um clima de confiança e de descontração entre os colegas, para que possam relatar sobre as atividades exitosas e ou dificuldades relativas à prática docente na sala de aula.

Todas as reuniões têm um intervalo, quando é servido um lanche e é oportunizado que os professores conversem sobre outros assuntos diferentes daqueles

relacionados à sala de aula. As reuniões, com a autorização dos participantes, são gravadas em vídeo e em gravadores de voz, passando, posteriormente, pelo processo de degravação. Por questões éticas, ao longo deste texto utilizaremos a sigla P, seguido de um numeral, evitando identificaros sujeitosda pesquisa.

Valemo-nos, ainda, das contribuições da Teoria das Representações Sociais (TRS) para análise do material empírico. Trata-se de uma teoria que valida o conhecimento prático, do senso comum, considerando-o um elemento tão digno de ser estudado como o saber científico. A base epistemológica da TRS supera a dicotomia do conhecimento positivista e cartesiano que desconsiderou a influência do contexto social na composição das opiniões dos grupos e sujeitos (JODELET, 2001; MOSCOVICI, 2007; ARRUDA, 2014).

Na visão de Jodelet (2001), uma das principais colaboradoras de Serge Moscovici, criador da referida teoria, as representações sociais são elementos construídos nos percursos das comunicações sociais entre os indivíduos, pautadas, também, nas conjunções históricas estabelecidas nas vivências cotidianas, dentro das peculiaridades sociais e culturais nas quais esses sujeitos estão inseridos. Com efeito, a utilização dessa abordagem teórica nos permite analisar alguns dos aspectos subjetivos e dinâmicos que constituem a realidade social dos sujeitos investigados.

Moscovici (2015) afirma que o pensamento científico impõe suas regras e operações sobre a mente, questionando outras formas de pensamento que são condenadas ao desaparecimento. Ele considera legítimo supor que todo tipo de crenças, ideologias, conhecimentos e, até mesmo a Ciência, são representações sociais, visto que, são modos diferenciados de compreender o mundo e se relacionar com ele. Assim, consideramos que os professores colaboradores da nossa pesquisa tiram ideias e conhecimentos das teorias implícitas, construídas em toda a sua trajetória de vida, as quais influenciam diretamente o desenvolvimento da sua prática pedagógica.

De acordo com Moscovici (2015), o conhecimento popular, chamado de senso comum, nos dá acesso direto às representações. Para Minayo (2013, p. 80),

> [...] o senso comum é de fundamental importância, porque, através dele, o ator social faz sua própria definição de situação. Isto é, não só age como atribui significados portadores de relevância à sua ação de acordo com sua história de vida, seu estoque de conhecimento dado pela experiência de interação com os que o cercam.

Portanto, essa teoria constitui-se fecunda para o desenvolvimento do nosso estudo, no sentido de possibilitar o desvelamento de aspectos ligados às dinâmicas sociais e individuais construídas pelos sujeitos colaboradores.

Salientamos que conceituar representações sociais não é uma tarefa fácil. A definição proposta por Jodelet (2001) têm sido reconhecida como uma das sistematizações mais utilizadas no âmbito das pesquisas contemporâneas. Na visão da autora, representações sociais podem ser entendidas como "uma forma de conhecimento prático, socialmente elaborado, que guia as condutas e a forma dos sujeitos pensarem e se portarem diante de um determinado objeto" (JODELET, 2001, p. 12).

As representações recebem a influência do grupo social no qual o indivíduo faz parte, porque envolve a comunicação e o discurso (ARRUDA, 2014). É nesse processo que esses objetos são construídos e elaborados. As crenças servem para guiar e explicar os comportamentos dos sujeitos. Arruda (2014, p. 74-75) destaca, ainda, o peso dos afetos na constituição das representações sociais. Segundo a referida autora, quando um objeto nos provoca falar dele se torna uma compulsão. Assim, os professores falam sobre as suas práticas, porque "estão por dentro do tema" e este lhe toca afetivamente. Sendo assim, participar do debate é uma forma de "ser incluído na rede de conversação" e uma forma "de reafirmação dos laços com o grupo, no grupo, e uma afirmação identitária, ao mesmo tempo-dentro do grupo, pela via do reconhecimento, do ser ouvido, sentir participando, e muitas vezes, fora dele, de ser identificado como participante daquele grupo ao falar a linguagem comum".

Salientamos que participam deste estudo um pequeno grupo de professores universitários, o que não nos permite realizar generalizações sobre as representações que possuem toda essa categoria. Entretanto, a pesquisa em tela pode oferecer contribuições no sentido de desvelar alguns dos saberes e teorias tácitas que possuem esses profissionais e que guiam as suas práticas e condutas cotidianas.

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIAS SOBRE OS MOTIVOS PARA A ESCOLHA DA DOCÊNCIA

Apresentamos, nesta seção, um cotejamento entre os depoimentos dos professores colaboradores da nossa pesquisa com as discussões teóricas do campo da Pedagogia Universitária, da Formação de Professores e do referencial da TRS. Para tanto, traçamos, a seguir, uma breve retrospectiva histórica do ensino superior brasileiro, mostrando as problemáticas que incidem na formação dos profissionais que atuam nessa instituição em nosso país.

O surgimento das instituições universitárias, no Brasil, é tardio, se compararmos essa realidade com a de outros países da América Latina. Depois de muitas tentativas frustradas para a sua consolidação, foi somente no ano de 1920 que, oficialmente, foi inaugurada a primeira universidade brasileira, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (URJ).No que se refere à contratação dos profissionais para atuar como docentes nessas instituições prevaleciam a indicação de pessoas vinculadas à Igreja

Católica. Alguns desses eram convidados pela congregação, que se encarregavam de conduzir todo o processo, e alguns poucos eram submetidos a exames para admissão. Preponderava, ainda, no contexto mais amplo das universidades brasileiras daquele período, o sistema de Cátedras, que fora herdado de outros países, a exemplo de Portugal. Os professores catedráticos possuíam total autonomia e privilégio no exercício das suas atividades profissionais, inclusive de pesquisa, o que acarretava, muitas vezes, em posições horizontais e autoritárias, sem nenhum questionamento conforme sinalizam Fávero (2000 *apud* Moreira 2013) e Cunha (2010). Sob os desígnios da proposta elaborada por Francisco Campos, no ano de 1932, que previa reformas do Ensino Superior Brasileiro, as universidades passaram, então, a se envolver com atividades de Ciência e Cultura, aspectos que demarcavam rupturas com o modelo até então instituído, e que centralizava sua ênfase na dimensão do ensino (MOREIRA, 2013).

> Ainda que pareça um paradoxo, foi a Lei 5.496 da Reforma Universitária de 1968, que, no bojo da ditadura militar no Brasil que, por um lado perseguiu a manifestação das ideias, cassou e aposentou compulsoriamente professores e expulsou estudantes, por outro, pôs fim ao sistema de cátedras e criou o plano de carreira docente, introduzindo o regime de tempo integral.

Essa breve retrospectiva histórica leva-nos a analisar que a dimensão dos conhecimentos didáticos e pedagógicos para o exercício do magistério no ensino superior foi, ao longo de décadas, negligenciado. Isso se reverbera na atualidade, onde não temos, ainda, nos marcos legais brasileiros, uma exigência mínima de formação específica para o exercício do magistério no ensino superior, a despeito de algumas ações pontuais que privilegiam o aprofundamento em outros campos que não os saberes e os conhecimentos profissionais da docência.

Impulsionados por esse contexto, buscamos analisar quais os motivos que colaboraram para que os professores da nossa pesquisa escolhessem a docência universitária como profissão. Nos achados empíricos, podemos perceber que alguns desses sujeitos destacaram a falta de opção e a única possibilidade empregatícia como fatores determinantes para a escolha do exercício do magistério no Ensino Superior, como podemos observar no excerto:

> Na verdade eu não fiz a escolha. Nunca tive esse interesse de ser professora universitária. Foi o que me apareceu como possibilidade de continuar morando no Nordeste após meu curso de mestrado. Mas sempre fui professora do ensino básico (Depoimento de P1).

Chama-nos atenção no depoimento de P1, anteriormente anunciado, o fato de que ser professora universitária não foi uma escolha deliberada, mas uma possibilidade

que ela teve ao término do seu curso de pós-graduação em nível de mestrado. Desse modo, questionamos: até que ponto essa escolha não deliberada para o exercício do magistério nesse nível de ensino implica na constituição da identidade profissional dos professores universitários?

Observamos que P2, outra colaboradora da pesquisa, oriunda de uma formação inicial em curso de Licenciatura, declara que não escolheu deliberadamente ser professora, e que o exercício dessa profissão aconteceu por falta de objetivos claros em sua vida, o que nos faz pensar que quando não se tem opção profissional ou quando não se tem objetivos claros, se opta por tal profissão.

> Os motivos são tristes, pois não escolhi a docência, ela me escolheu por falta de opção e por **falta de objetivos claros na minha vida**. Embora tenha feito licenciatura, meu objetivo não era ser professora, por isso fui fazer o mestrado e depois o doutorado ainda pensando em não ser professora. Os concursos apareceram e **eu passei, mas não queria** (Depoimento de P2).
>
> Fica evidente, no depoimento anterior, que o sujeito se viu "forçado" a escolher a profissão de professor. Quer dizer, não era um metier que admirava, que almejava para seu futuro, tendo em vista que "não queria".
>
> Se as representações sociais são construídas em contato com o grupo ao qual o indivíduo faz parte, provavelmente, a profissão de professor não tem tido o status que faça com que os sujeitos façam uma escolha deliberada ou mesmo com que sejam estimulados pelos participantes desse grupo, como ocorre com outras profissões nas quais os jovens são incitados por amigos e familiares. Questionamos, em que medida essa escolha não deliberada pela docência universitária, vai ocasionar uma crise de identidade dos professores que atuam nesse segmento de ensino. Para Rios (2009, p. 119), a identidade não é algo dado naturalmente, "a identidade aparece, assim, como algo construído nos limites da existência social dos indivíduos. Cada indivíduo ganha sua identidade no reconhecimento". Desse modo, podemos inferir que o modo como esses profissionais se reconhecem e se identificam incide, diretamente, na valorização que direciona à profissão docente.

Outro colaborador da pesquisa, aqui denominado de P3, revela que dentre os motivos que o impulsionaram à escolha da docência universitária como profissão destaca-se a paixão pela área de conhecimento específico em que é formado: a Biologia.

> Para mim foi uma sucessão de acontecimentos. Iniciei minha carreira no ensino fundamental e médio, após a conclusão do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e depois de um tempo fui fazer mestrado e doutorado em Fisiologia Humana, na subárea de Neurociência. Durante a pós-graduação exerci algumas vezes o

> cargo de docente e após a conclusão tive a certeza de que essa seria realmente a minha carreira profissional. Os motivos foram vários entre eles posso destacar **a paixão** pela Biologia **e o estudo permanente** que ela proporciona, **pois sempre se descobre coisas novas**, o que a faz muito atraente, do meu ponto de vista (Depoimento de P3).

Fica evidente o fato de o "estudo permanente", que caracteriza a profissão de professor, ser um dos fatores que podem atrair os jovens para a escolha da profissão docente. É uma profissão na qual o sujeito é instigado a estudar permanentemente, a descobrir "coisas novas", a pesquisar a cada dia, tendo em vista que, como afirma Paulo Freire (1998, p. 32), "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa".

Acreditamos que todos esses aspectos vão incidir diretamente na constituição da identidade profissional dos professores universitários, denunciando que a docência no Ensino Superior constitui-se, ainda, um território frágil, no sentido da não configuração de uma profissionalidade entre os sujeitos que a exercem. Nesse sentido, recorremos às ideias de Pimenta e Almeida (2011) quando afirmam que o professor desse segmento de ensino tem sido historicamente caracterizado como aquele que domina os conteúdos específicos do seu campo de atuação, porém, não desenvolve as atividades relacionadas ao ensino de uma maneira eficaz. Em sua grande maioria, eles não possuem um conhecimento sobre os processos pedagógicos inerentes às atividades docentes na universidade. Atividades de planejamento, avaliação, organização das aulas, escolhas de metodologias e estratégias didáticas são feitas intuitivamente. Todavia, a docência universitária é uma atividade profissional complexa. O ensino é entendido como uma atividade intencional que requer o domínio de um conjunto de conhecimentos específicos, consolidados por meio de uma formação voltada, exclusivamente, para esse fim (PIMENTA e ALMEIDA, 2011).

Acrescentamos o fato de a escolha ter sido motivada pela paixão. Assim, o trabalho que pode gerar sofrimento para uns, ocasionado por uma realidade que inclui, dentre outros fatores, a falta de reconhecimento social, a complexidade, a intensificação, a pressão dos prazos apertados, a falta de salário digno, pode ocasionar, para outros sujeitos, prazer, apesar dessa realidade. Assim, seria esta uma profissão permeada por contradições e em constante luta por reconhecimento e valorização material, para além da retórica.

Notamos que os depoimentos de grande parte dos professores participantes da pesquisa-ação colaborativa revelam que a escolha pela docência universitária não foi feita deliberadamente, mas, por falta de opção, restrições no mercado de trabalho, além da paixão pela área de conhecimento específico. Do exposto, podemos inferir que tais aspectos põem em evidência a fragilidade da identidade profissional dos professores que atuam nesse segmento de ensino. Nesse sentido, concordamos com

Benedito (1995 *apud* Pimenta e Anastasiou, 2010), quando afirmam que o professor universitário aprender a exercer a sua atividade profissional mediante um processo de socialização, tendo como base as experiências que vivenciou como aluno ao longo da sua trajetória escolar, já que inexiste uma formação inicial que consubstancie esses profissionais para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas.

IMPLICAÇÕES DA ESCOLHA DA DOCÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Ao serem questionados sobre as implicações da escolha da docência universitária para a sua realização profissional, alguns dos professores colaboradores da nossa pesquisa revelaram que se sentem satisfeitos em exercer essa atividade, como o depoimento que segue.

> Sinto-me bem porque **faço o que gosto**, pesquisar e ensinar [...] O ensino é uma **atividade dinâmica**, onde exerço certa **autonomia**; digo certa, porque nos últimos anos vemos passando por um período de "monitoração" cada vez mais próxima do nosso efetivo exercício docente que chega, por vezes, a parecer espionagem. **O ensino ensina**. **Aprendo a ser mais humana** a partir da minha atividade com os alunos, colegas e funcionários. Os conteúdos são melhor aprendidos, outros são construídos através de relações diversas em grupos de estudos, trabalhos técnicos em geral, nas salas de aula, **participação nas atividades do nosso sindicato** etc. (Depoimento de P1).

O depoimento de P1 elucida que a docência é uma atividade com certo dinamismo e que possibilita autonomia no seu desenvolvimento. Destaca, ainda, que no exercício do processo de ensino ela também aprende com seus alunos e outros pares e desenvolve a sua humanidade. Com efeito, encontramos apoio nas ideias de Freire (1996), quando diz que no processo de ensino o educador se forma e se transforma. A docente evidencia, também, o papel político da profissão, explicitando que a participação nas atividades do sindicato da categoria contribui para a construção da sua identidade docente.

Contudo, ao analisamos alguns outros depoimentos, notamos que esses sujeitos sinalizaram alguns empecilhos e dificuldades que vivenciam no exercício cotidiano da docência no Ensino Superior e, consequentemente, impedem que essa atividade possa ser realizada de maneira satisfatória, como podemos notar nos depoimentos a seguir:

> Também acho que nossa profissão é muito **pouco valorizada** em todos os sentidos. Principalmente no quesito salário. **Você só consegue um salário digno quando chega no final da carreira**. Daí seus gastos com remédios e médicos levam boa parte do dinheiro e você percebe que trabalhou a vida inteira ganhando muito pouco (Depoimento de P1).
>
> Ser docente não é o problema, lidar com os alunos, preparar aulas e avaliações é tranquilo e até gosto. **O problema é com os outros encargos da docência** no ensino superior que não me identifico e **sofro** com eles. (Depoimento de P2).

O depoimento de P1 sinaliza as precárias condições salariais que enfrentam os profissionais da Educação no Brasil. Já P2 toca em um aspecto que têm sido problematizado nos últimos anos, e que diz respeito aos encargos e intensificação do trabalho docente na Educação Superior. De acordo com Fialho e Soares (2011), são muitas as exigências conferidas aos docentes universitários, especialmente nas instituições superiores públicas, onde além do desenvolvimento das atividades de ensino, cobra-se desses profissionais o envolvimento em outras demandas que fogem à alçada pedagógica. A participação em bancas de dissertação de mestrado, teses de doutorado, concursos para contratação e progressão de carreira para docentes desse nível de ensino, produção de artigos para revistas indexadas, cada vez mais exigentes nos critérios de avaliação, são alguns dos atributos a que se submetem os docentes do Ensino Superior para conseguirem se manter nos programas de pós-graduação (SOARES e FIALHO, 2011). Além disso, eles precisam recorrer às agências de fomento e pesquisas para garantir o apoio financeiro que viabilize a realização de suas investigações. Esse aspecto transparece a lógica mercadológica, neoliberal e privatista que o Estado brasileiro tem tratado a educação superior nos dias atuais (MAZZILLI, 2011).

Outro fator que afeta, diretamente, a prática pedagógica na universidade, é o atual formato de avaliação proposto CAPES, que privilegia, dentro de uma perspectiva quantitativista, a cobrança de uma produção exacerbada por parte desses profissionais de artigos, *papers*, e livros, desconsiderando nos critérios avaliativos os aspectos relacionados à dimensão do ensino na universidade (FIALHO e SOARES, 2011).

Fica evidente, ainda, no depoimento da participante da pesquisa, que "**os outros encargos da docência** no ensino superior" causam sofrimento. Ou seja, a professora confirma que a intensificação do trabalho a que são submetidos os professores, na atualidade, ocasionada pelo mais trabalho e pelo trabalho "invisível" que tem provocado Transtornos Mentais Comuns (TMC), os quais, estando relacionados a fatores multicausais, são reconhecidos mediantes sintomas como esquecimento, falta

de concentração, fadiga, irritabilidade, insônia, depressão, queixas somáticas, dentre outros (LUDEMIR; MELHO FILHO, 2002).

Na visão de Pimenta e Almeida (2011), tais aspectos atingem diretamente o ensino na universidade, pois os docentes tendem a direcionar suas atenções para os processos de pesquisa, deixando de lado a preocupação com a qualidade do ensino ofertado na graduação. Ribeiro e Cruz (2011, p. 117) confirmam tais ideias quando dizem que "existe uma ausência de recompensa concreta pela dedicação à docência, em oposição à dedicação à pesquisa, sobretudo nos professores iniciantes, que procuram a estabilidade através do doutoramento e da carreira do funcionalismo público".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados sobre os motivos que contribuíram para que professores universitários, participantes de uma pesquisa-ação colaborativa escolhessem a docência como profissão indicam que parte desses profissionais está na docência por falta de opção, escolha não deliberada, além de ser a única possibilidade empregatícia ao término de cursos de pós-graduação *stricto sensu.*

Acreditamos que todos esses aspectos vão incidir diretamente na constituição da identidade profissional e da profissionalidade dos professores universitários, categoria que, historicamente, não possui uma formação específica no campo dos conhecimentos didáticos-pedagógicos, requisitos considerados essenciais para o exercício da docência em qualquer nível de ensino. Além disso, podemos supor que a escolha não deliberada pode ser decorrente do baixo *status* profissional dessa profissão se comparada com outras como a Engenharia, o Direito e a Medicina.

Outro achado importante deste estudo, e que merece a reflexão no meio acadêmico e sindical, é que os professores da Educação Superior estão submetidos a precárias condições de trabalho, como a falta de materiais nos laboratórios para as aulas experimentais, e a uma intensificação do trabalho, ocasionado pelo aumento considerável de suas funções, que extrapolam em muitas aquelas expressas nos encargos docentes documentais. Trata-se de um trabalho imaterial, realizado quase sempre nos horários que seriam destinados ao seu repouso, como o que acontece nos feriados, nos finais de semana e nos consultórios médicos, enquanto esperam pelo atendimento. Muitas vezes, tais acúmulos e pressões, têm ocasionado sofrimento, como expresso por uma professora participante, e acarretado o que a literatura do campo da saúde chama de Transtornos Mentais Comuns (TMC).

Assim, a pesquisa-ação colaborativa desenvolvida com a participação dos autores deste texto têm se mostrado uma alternativa formativa, na medida em que tem

permitido a esses profissionais revelarem práticas exitosas, bem como dificuldades e desafios que enfrentam cotidianamente no exercício da prática pedagógica no Ensino Superior e, quiçá, mudarem representações sobre a profissão de professor e a docência. Todavia, consideramos necessário a organização e a mobilização da categoria docente, no sentido de reivindicarem do governo e setores competentes políticas de desenvolvimento profissional desses sujeitos e condições dignas de trabalho que lhes permitam exercer suas atividades profissionais em condições plenas.

Por fim, consideramos que este tema deve estar na pauta de fóruns de discussões, tendo em vista o seu papel provocador de debates no meio acadêmico, além de incitar outras investigações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

ARRUDA, Ângela. As representações sociais: desafios de pesquisa. In: SOUSA, Clarilza P. de S. et al (Orgs.). **Angela Arruda e as Representações Sociais:** estudos selecionados. Curitiba: Fundação Carlos Chagas, Champagnat Ed. PUCPR, 2014, p.147-161.

BRASIL. CAPES. **Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES** Estabelece normas para o Estágio de Docência. 1999.

CORRÊA, A. K. *et. al.* Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, M. I. Formação de professores: espaços e processos de tensão. In: GATTI, B. *et. al.* (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores.** São Paulo: UNESP, 2015.

D'ÁVILA, C. M. Docência na educação superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D'Ávila, C. M; Veiga, I. P. A. (Orgs.). **Profissão docente na educação superior**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

FARIAS, I. M. S. *et. al.* Professores universitários e a integração pesquisa e ensino: achados sobre a prática docente. In: D'Ávila, C. M; Veiga, I. P. A. (Orgs.). **Profissão docente na educação superior.** Curitiba, PR: CRV, 2013.

FIALHO, N. H; SOARES, S. R. **Políticas de educação superior:** impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade. Salvador: EDUFBA, 2011.

FRANCO, M. E. D. P; KRAHE, E. D. **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LUDEMIR, A. B.; MELHO FILHO, D. A. Inserção produtiva, gênero e saúde mental. In: **Cadernos de Saúde Pública**. São Paulo: v. 36, n.2, p. 213-221, 2002

MARIN, A. et. al. **Pesquisa com professores no início da escolarização.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

MINAYO, M. C. S. O conceito de representações sociais dentro da Sociologia Clássica. In: GUARESCHI, P. JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 119-149.

MIZUKAMI, M. N. M *et. al.* **Teorização de Práticas Pedagógicas:** Escola, Universidade, Pesquisa. São Paulo: Editora da UFSCar, 2010.

MOREIRA, D. J. G. Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2014.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em Psicologia Social. 5ª ed. Trad. P.A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em Psicologia Social. Vozes, Petrópolis, RJ: 2015.

PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. D. G. C. **Docência no ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REALI, A; MIZUKAMI, M. N. M. **Complexidade da docência e formação continuada de professores.** São Paulo: UFSCar, 2010.

RIOS, T. A. Ética na docência universitária: apontamentos para um diálogo. In: CUNHA, M. I; SOARES, S. R; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária:** profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

SOARES, S. R. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária:** profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

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

SOUSA SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

VEIGA, I. P. A *et. al.* **Universidade e desenvolvimento profissional docente:** propostas em debate. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI, P. JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR:
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO

Kelsen Arcângelo Ferreira e Silva (UFPI)
kelsen@ufpi.edu.br
Ana Célia Furtado Orsano (IFPI)
ana_orsano@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Diversos são os estudos e representações teóricas que permeiam o discurso acerca da formação docente em seus níveis de ensino. O estudo em questão voltou-se para a formação de professores de nível superior, em especial no que concerne à professoralidade.

O interesse em se estudar e discutir essa temática partiu do fato de os professores bacharéis, diferente daqueles licenciados, não receberem durante seus cursos de graduação uma formação específica para exercerem a docência. Tem-se então um profissional que acaba por constituir-se professor por diversos motivos, sem, no entanto, na maioria das vezes, não formar-se, preparar-se ou ser preparado para essa atividade.

Nesse contexto, ser professor na educação superior implica numa formação abrangente, contínua e continuada. Portanto, utilizamos o termo formação enquanto necessidade básica para atuação do professor em sala de aula, devendo este preparar-se para o contexto e o ambiente educacional.

Isaia e Bolzan (2007) veem o professor enquanto sujeito ativo de sua vida e do processo educativo sem desconsiderar os acontecimentos que o envolvem. O professor enquanto sujeito ativo é o responsável direto por sua constituição, através das múltiplas vivencias e experiências cotidianas oriundas de suas práticas profissionais.

A docência engloba a trajetória pessoal e profissional formativa do professor, sendo a professoralidade fundamentada por práticas realizadas por ele a partir de processos que denotam a ascensão da atividade docente. Uma produção particular, mas não solitária, partindo das relações constituídas nos diversos ambientes profissionais em que este atua.

Antecedem a essa fase da carreira do professor, mas que também contribuem para sua constituição profissional, as muitas vivências e experiências pessoais que este tem ao longo de sua vida desde o seu nascimento e que acabam por contribuir direta e indiretamente para sua escolha, ações e atitudes profissionais quando do exercício do magistério, o que levou a refletir a seguinte questão: Qual a percepção do professor de Administração acerca de sua formação docente e a consequente constituição de sua professoralidade?

Corroborando com a problemática aqui exposta, o objetivo da pesquisa voltou-se a investigar a percepção do professor de Administração acerca de sua formação docente e da consequente constituição de sua professoralidade.

Um levantamento bibliográfico de referências que tratavam da temática em questão foi o arcabouço para a constituição do embasamento teórico desse estudo. Realizamos também entrevistas narrativas com os participantes da pesquisa, o que oportunizou visualizar em seus relatos de vida questões que contribuíram com as considerações acerca da relação singular entre a vida pré-docência, a formação docente a o incremento da professoralidade.

O tema é relevante pelas contribuições que o desenvolvimento da professoralidade docente oferece às instituições, aos discentes, à sociedade e ao próprio professor.

FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE

A educação assim como a própria formação docente por muito foram norteadas pelo paradigma newtoniano-cartesiano, segundo Behrens (2006) centrada numa concepção de ensino conservadora e reprodutora do conhecimento.

A contínua evolução científica e do conhecimento promoveram transformações que modificaram a maneira de se perceber o conhecimento, numa nova ótica acerca do mundo e dos indivíduos, migrando de um paradigma reducionista-mecanicista para um paradigma segundo Morin (2002) centrado na transformação e desenvolvimento de novos conhecimentos, o paradigma da complexidade.

Ao professor, cabe adequar-se a essa nova realidade, a essa sala de aula contemporânea em que os desafios cotidianos renovam-se a todo momento, numa necessidade de se olhar o professor em sua formação por uma nova dimensão, cada vez mais globalizada, digital e competitiva, exigindo dos docentes de acordo com Junges (2013) uma constante atualização e organização de seus pensamentos, teorias e práticas pedagógicas.

Necessita então o docente aperfeiçoar constante o desenvolvimento de suas atividades, rememorando seu passado e observando seu presente num movimento dinâmico em prol de suas realizações pessoais e profissionais. Ele deve adaptar-se rapidamente ao contexto da nova sala de aula do século XXI, rica em informações, conhecimentos, interações, discussões e relacionamentos num contexto multi conceitual.

Esse pensar reflete o novo professor do ensino superior, que convive e sobrevive em meio a tantas exigências oriundas das transformações socioculturais das últimas décadas, cabendo à figura docente coordenar esse ambiente poli cultural em que se transformaram a sala de aula e as Instituições de Ensino Superior - IES.

Tardif (2008) diz que agir no contexto pedagógico requer vivenciar o ambiente educativo repleto de contínuas transformações. Os conhecimentos particulares da área de atuação frequentemente se modificam, requerendo uma constante revisão e acompanhamento dos saberes pedagógicos em detrimento à dinâmica da sala de aula. Compreendemos a necessidade da interação do homem com o meio físico e social em que habita, frente ao simbolismo humano, às relações sociais. E isso, permeia o aprender, o educar, o vivenciar.

Josso (2004) discute a formação refletindo acerca do exercício docente, derivado da reflexão das experiências, do que foi sentido e percebido, considerando-se as múltiplas situações que ao longo da vida e da carreira do professor constituem sua professoralidade.

O professor necessita compreender seu papel na sala de aula além das fronteiras da IES, alcançando a sociedade, percebendo a responsabilidade de contribuir diretamente com esse ambiente social. Ele precisa refletir suas ações docentes, suas práticas educativas, avaliando sua formação profissional e em que aspectos de fato essa tem contribuído de maneira determinante para sua ação professoral.

Junges (2013) diz que a atenção do ensino superior migrou para a aprendizagem. O conhecimento profissional não se limita àquele resultado das investigações, englobando também as experiências e os saberes oriundos das práticas educativas, do saber-fazer, do saber-aprender e do saber a re-aprender. Os professores precisam "refletir que a universidade antes de ser uma instituição de ensino deve ser uma instância de aprendizagem" (BEHRENS, 2006, p. 450).

É fundamental ao professor do ensino superior refletir e compreender que o seu desenvolvimento profissional antecede sua vivência docente, perpassando sua formação inicial, mantendo-se por toda sua carreira. Oliveira-Formosinho (2009) define o desenvolvimento profissional do professor como um processo interativo do professor destinado a promover melhorias em favor dos alunos, das famílias e da própria comunidade.

O desenvolvimento do professor ao longo de toda sua história de vida abrange suas experiências e novos saberes, bem como a troca de vivências com seus colegas de profissão, num caminhar contínuo atrelado ao aprendizado resultante do cotidiano da profissão, englobando a formação, a reflexão e prática, articulada em conjunto com os demais professores, o professor como crítico-reflexivo.

A profissão docente no ensino superior para Behrens (2006) e Veiga (2009) requer formação, habilidade e competências particulares que se sobrepõem a uma titulação. Pimenta e Anastasiou (2002) ratificam tal pensamento, afirmando que a titulação *stricto sensu* não é suficiente para a ação docente frente à conjuntura da universidade contemporânea. Além dos conhecimentos de sua formação, precisa de uma formação didático-pedagógica como propulsora de sua prática, somada aos saberes de suas vivências e produção científica.

Nessa conjuntura das IES, onde se situa o professor bacharel, o qual muitas vezes não recebe uma formação adequada para o exercício da docência, é comum, notório e preocupante essa condição por esses professores serem responsáveis pelas múltiplas trocas que ocorrem em sala de aula. Como eles se constituíram professores? Será que embora sem a formação adequada para o exercício da carreira docente conseguem ser bons profissionais? Nóvoa (2009) ressalta que o "bom" professor necessita apresentar cinco características básicas ao exercício da docência: conhecimento; cultura profissional; tato pedagógico; trabalho em equipe e compromisso social.

Assim como o professor recebe um aporte teórico em sua formação, o mesmo deve também desenvolver novos pensamentos e pesquisas que possibilitem uma reflexão acerca de sua formação docente e da constituição de sua professoralidade. Observar seu ambiente de trabalho e as diversas relações que esse professor estabelece em sua ação no ensino superior é necessário por compreendermos que essa formação é complexa em seu espaço temporal nos muitos contextos educativos para os quais o professor precisa está preparado.

O saber docente se relaciona com a identidade do mesmo, suas experiências pessoais e profissionais, relacionamentos no trabalho (alunos e professores) e suas relações com os aspectos que influenciam suas práticas docentes. O saber docente relaciona-se com as experiências de seu trabalho, construindo a base prática para uma atuação de qualidade, pois "essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais" TARDIF (2008, p. 21).

Esses saberes do professor são estabelecidos no decurso de seu desenvolvimento profissional, da constituição de sua professoralidade, num processo norteado por acontecimentos que englobam a trajetória do professor e as múltiplas interações no espaço e no tempo que esse vivencia. Acrescenta ainda Tardif (2008, p. 16) que ser professor "depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores".

Oliveira-Formosinho (2009) diz ser a formação dos professores pautada nas situações cotidianas do trabalho, visto o professor como sujeito do processo formativo, definindo o planejamento, a prática e a avaliação de sua atividade profissional.

O professor no decurso de sua prática educativa deve constantemente realizar um movimento de reflexão de suas ações passadas, presentes e futuras, atentando à sua formação profissional e ao desenvolvimento de sua professoralidade. É então oportuno o entendimento dessa formação docente, o que ela representa. Marcelo García (1999) define formação de professores como processos em que os professores evoluem seus conhecimentos e competências, intervindo positivamente na educação oferecida por esses a seus alunos.

Nóvoa (2002) explicita que as atividades de formação continuada em muitos casos ressaltam uma característica burocrática e administrativa sobre os professores. Deste modo, a abordagem de uma formação continuada não possibilita ao professor desenvolver um conhecimento profissional que o permita perceber a necessidade contínua de adaptação aos novos contextos em que vai se inserindo.

Temos uma formação continuada que não representa as reais necessidades do professor. Associa-se a essa questão a ausência de políticas e ações desenvolvidas pelas IES que se inclinem a essa questão da formação de seus professores, bem como com a constituição de espaços físicos de interação e discussão docente, para que esses possam em conjunto pensar e debater sua formação e práticas, proporcionando quem sabe em conjunto com as instituições propostas reais que possam contribuir na formação desses professores e, por conseguinte, melhores e maiores benefícios à sociedade.

A formação dos professores não pode ser pensada, refletida e executada de forma individual. Mas coletiva e institucionalmente, associando processos voltados a uma melhor estrutura de trabalho para o docente, com múltiplas interações no ambiente das IES, especialmente junto a seus pares com o objetivo de fortalecer as práticas educativas através das trocas de experiências e dos conhecimentos acerca da profissão, numa tentativa de oportunizar uma formação adequada, em especial aos professores bacharéis.

Bolzan (2001, 2009); Masetto (2005) dizem que o processo de construção do conhecimento acontece pelas interações as quais permitem a troca de ideias e vivências acerca do saber pedagógico. Assim, a realização de atividades conjuntas é tida enquanto maneira de se construir a professoralidade, pela criação de pensamentos, saberes e ações compartilhadas.

Tem-se assim, a necessidade de espaços de convivência, interlocução e reflexões nas universidades enquanto ambientes propícios à troca de experiências e ajuda mútua, tornando-se esses espaços locais de aprendizagem e enriquecimento docente quanto ao saber ser professor, característica fundamental para o engrandecimento pedagógico desse e da própria efetivação construtiva da sua professoralidade.

METODOLOGIA

A utilização da pesquisa qualitativa se deu por entendermos ser essa a mais adequada ao objeto investigado por possibilitar uma verificação das múltiplas determinações subjetivas que envolvem o fenômeno e os interlocutores estudados. A abordagem qualitativa, muito utilizada nos estudos em educação, trata de questões particulares e subjetivas que dificilmente podem, por seu contexto, ser quantificadas ou reduzidas a aspectos técnicos, racionais, necessitando de uma análise não tecnicista das muitas realidades do objeto de estudo.

O cenário da pesquisa foi o Curso de Administração do Departamento de Ciências da Administração e Informática, da Universidade Federal do Piauí, Campus de Parnaíba. Atualmente, o curso possui 10 (dez) professores efetivos e com formação específica na área, constituído por docentes com poucos anos de experiência acadêmica e outros já próximos da aposentadoria no magistério superior.

Os participantes da pesquisa foram três professores efetivos lotados no curso de Administração que possuíam no mínimo cinco anos de experiência docente no ensino superior com base no ciclo da profissionalização docente de Huberman (2000) por acreditarmos ser esse um período de tempo em que o professor apresenta-se mais seguro de seu papel e ação em sala de aula. Os demais critérios de participação foram: exercer a profissão em regime de dedicação exclusiva, estar em pleno exercício do magistério superior, aceitar voluntariamente participar da pesquisa. Prezando pelo anonimato o nome dos participantes foi suprimido.

Acerca da entrevista e de sua realização, afirma Souza (2008, p. 89) que a entrevista narrativa "expressa formas como os seres humanos vivem o mundo através de histórias pessoais, sociais e coletivas". E acrescenta (COUTO, 2009, p. 131) que a narrativa possibilita a reintrodução "da seta do tempo", mostrando espaços e delimitando fatos em que os participantes determinam lugares e suas ações, numa história feita e contada por eles. Esse contar e recontar temporal dos momentos, dos fatos e das pessoas aumentou as possibilidades de investigação das muitas subjetividades engendradas nas histórias de vida dos participantes.

Com essa técnica buscamos que os professores construíssem suas narrativas sobre suas experiências docentes, ressaltando os percursos pessoal e profissional formativos de suas professoralidade. A definição de uma questão gerativa nos auxiliou na condução do encontro, bem como direcionou o participante àquilo que desejávamos investigar. No momento da realização da entrevista explicávamos em que consistia a narrativa e como essa deveria ser conduzida. Sucedendo-se pela apresentação da questão gerativa e de seus estímulos concomitante à necessidade de utilização.

As entrevistas, mediante autorização dos participantes, foram gravadas e posteriormente realizadas sua transcrição e análise do conteúdo até ocorrer a saturação dos dados. Segundo Chizzotti (1991), a entrevista quando feita por meio de um gravador evita a perda de informações importantes para a pesquisa. Aa transcrições das entrevistas deu-se tal qual dito pelos participantes, sem que se modificasse qualquer palavra, simplesmente relatando os enunciados, fundamentados pelas palavras de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), os quais afirmam ser mais fácil quando é o próprio pesquisador quem recopia a história por ser ele quem vivenciou as entrevistas.

Após as transcrições, passamos a analisar o conteúdo das narrativas dos participantes da pesquisa, observando em suas linhas e entrelinhas seus dizeres e emoções particulares acerca de sua formação docente e da constituição da professoralidade.

RESULTADOS

O professor do ensino superior em sua atuação profissional, na medida em que exerce sua prática vai concomitantemente a esta ensinando e aprendendo com as múltiplas interações que este vivencia.

Importante nesse contexto se faz a necessidade de o docente refletir sua prática, observando os movimentos que em seu dia-a-dia vão o constituindo enquanto professor. Essa reflexão lava-o a pensar o ontem, o hoje e o amanhã. Nessa lógica temporal, propomo-nos a analisar a constituição do professor do ensino superior seguindo essa "linha do tempo" que numa composição cronológica vai aos poucos, fato após fato, pessoas após pessoas, época após época contribuindo na formação do sujeito professor.

Acerca do ontem, abordou-se o período aqui chamado de pré-docência dos professores do curso de Administração, por entendermos que esse período da vida pessoal em muito pode influenciar na escolha e na postura profissional dos indivíduos. Uma influência na infância seja por grau de parentesco ou de proximidade de certas pessoas pode interferir nas decisões futuras de um indivíduo, assim como um fato ou acontecimento isolado, relacionado ou corriqueiro também podem interferir.

Oliveira (2003) diz que o processo de construção do sujeito professor ocorre ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo espaços e tempos em que o professor constrói e reconstrói sua prática educativa.

E nesse movimento de formação, quando questionado aos participantes acerca das influências pessoais e profissionais que eles tiveram em suas carreiras, destacamos:

> No quintal da minha casa, eu recebia / atendia gratuitamente, 07 crianças carentes para a preparação das atividades escolares. Elas eram filhas, sobrinhas da empregada da casa da minha mãe. Sentia um prazer enorme em dar aula para estas crianças e elas me chamavam de professora. Isso para mim era muito gratificante mesmo nesta época. (P.1)
>
> Minha mãe sempre foi professora e dava aulas nas escolas estaduais da cidade de Parnaíba. Como eu não tinha com quem ficar em casa para ela poder trabalhar, sempre a acompanhei e ficava assistindo as suas aulas. Por muitas e muitas vezes me via no lugar de minha mãe, pois admirava o respeito que os alunos tinham por ela e me orgulhava por ela ter tantos conhecimentos. (P.2.)
>
> A minha primeira experiência como professora aconteceu logo que fui alfabetizada. Senti a necessidade e o prazer de repassar o que aprendi para outras pessoas. Reuni as domésticas próximas de minha casa ensinei o alfabeto, escrever o nome e algumas palavras. (P.3.)

Situações inesperadas e que em certo momento pareciam tão inexpressíveis refletem uma escolha profissional. Quando P1 relata a gratificação em ensinas outras crianças, isso exprime um sentimento de gratificação com a docência. Associado,

a admiração de P2 com o trabalho de sua mãe exprime o quão intensa pode ser a influência de pessoas, em especial da família (aquelas que exercem a docência), na decisão futura pela carreira de professor.

Tem-se também que de cedo essa vontade pela docência pode surgir no indivíduo, como enfatiza P3 ao dizer que sentia a necessidade e o prazer em repassar o que aprendia.

A formação e a constituição do professor muitas vezes se volta para tempos anteriores de sua vida que vão se agregando ao emaranhado de fatos e pessoas que ao longo da vida docente constituindo esse sujeito. Para Dubar (1987), a constituição profissional do professor não ocorre necessariamente no nascimento, mas vai sendo edificada em sua infância e reconstruindo-se ao longo da vida. É como enfatizou P2:

> quando eu penso em ser professor, eu penso muito como se fosse de trás pra frente, até porque na verdade quando criança não era algo que realmente fizesse parte da minha vontade, ser professor.

Assim, a formação do professor do ensino superior se dá bem antes de sua graduação e opção profissional, sem muitas vezes, até pela fase e maturidade de vida, perceber que uma escolha futura vai aos poucos se tomando.

Enquanto docentes, a pesquisa instigou os participantes a falarem de suas vivências, práticas e aprendizados profissionais. Tardif (2008, p. 265) diz que a formação é “o processo que o professor experimenta enquanto realiza e reflete sua própria prática”. Na medida em que atua e pensa suas ações ele vai se desenvolvendo. Com a prática, a maturidade e o aprendizado vão chegando e período após período o docente vai ficando mais seguro de sua prática educativa. É como explicita P3:

> Eu costumo pensar da seguinte forma, a cada turma que a gente leciona, é como se a gente fosse aprendendo novas formas de desenvolver a nossa profissão. Então de fato hoje eu percebo muito mais maturidade.

É requerido nesse momento uma maturidade e abertura do professor para que possa não somente aceitar o juízo de valor quanto a seu trabalho, mas perceber-se em seu cotidiano, num olhar e movimento autocríticos quanto ao desenvolvimento de seu trabalho. Essa formação de professores, na opinião de Veiga (2009, p. 26), envolve uma “ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”. Expressou esse momento P1 em seu depoimento, ao afirma que “ao final do mestrado surgiu o convite para lecionar no Ensino Superior. O primeiro contato com esse mundo é de muita ansiedade, apreensão e encantamento. A certeza de que esta experiência seria, a partir de então, constante em minha vida”.

Isaia (2005, 2007) contribui com sua definição do que ela chama de empolgação pela docência, tida como a motivação para se desenvolver na função docente. Entendemos ser necessário considerar que a prática educativa provoca uma necessidade de transformação e adequação do saber científico para o acadêmico e desse para o profissional. Assim, o desafio passa a ser o de desenvolver estratégias voltadas à formação do professor "sistematicamente organizadas, as quais contemplam esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos, orientados para a aquisição de novos e constantes conhecimentos/saberes/fazeres" (ISAIA, 2006, p. 73).

O que ficou evidente no depoimento do participante P2, o qual afirmou: "o que mais me influenciou foi eu me sentir, eu perceber o quanto que eu poderia ser alguém que de fato pudesse influenciar a seguir um caminho, que pudesse se encontrar numa profissão. Isso me influenciou muito e é muito gratificante".

Essa empolgação pela docência reflete o papel, a atuação e os resultados do professor em sua atuação profissional. Ter uma reflexão sobre seu passado e observar sua atual prática de ensino é fundamental seu desenvolvimento na carreira e na constituição de sua professoralidade.

Reforçam esse entendimento Bolzan e Isaía (2006) ao afirmarem ser a formação um processo que implica não só no domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também na sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, consequentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Cabe ao professor refletir sua prática educativa voltando-se para o interesse em agregar valor à sua formação, vislumbrando a possiblidade de crescimento e melhoria na carreira.

Enfatizou esse pensamento o participante P1 ao afirmar:

> à medida que atuo na carreira, penso em como estou trabalhando e quais os resultados posso gerar. Será que meus alunos aprendem? Será que eu enquanto docente também aprendo? Preocupo-me com o amanhã. Que tipo de professor serei?

Pereira (2000) ressalta haver uma necessidade de se compreender como se desenvolve o sujeito professor, como ele se forma e se estabelece dentro das práticas, como constrói seu conhecimento e ações. A professoralidade não é uma escolha baseada num modelo, mas uma diferenciação pessoal e profissional que o sujeito produz em ao longo da carreira.

Levados por essa ótica, indagamos a preparação do professor de Administração para assumir a docência. O aluno bacharel não vivencia em suas formações uma preocupação com a possibilidade futura de exercer a docência, recebendo ao contrário enquanto graduando, uma formação totalmente técnica, não havendo por parte da IES qualquer preocupação quanto à formação de "quem sabe" um futuro professor bacharel apto a desenvolver sua atividade professoral.

A lacuna, dizem Pimenta e Anastasiou (2002) está no fato de que na maior parte das IES, embora os professores tenham muita experiência proveniente de anos de estudos em suas áreas de atuação, tem-se o predomínio do despreparo e do desconhecimento científico quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, embora seja o professor o responsável pela formação de outros sujeitos. Assim, temos que as universidades enquanto local de formação humana, com dimensões em ensino, pesquisa e extensão, não pode necessariamente voltar-se somente aos discentes, devendo inclinar-se também para a necessidade de um aperfeiçoamento de seus planejamentos e ações destinados à formação contínua e continuada de seus professores.

> Uma coisa que sinto falta em minha carreira e que dificultou muito no início foi a ausência de uma preparação, uma formação para ser professor. Meu curso é muito tecnicista e ser professor não faz parte do currículo do curso. (P2)

Powaczuk e Bolzan (2009) evidenciam na atuação docente superior a dimensão da pesquisa, em especial pelos cursos "stricto sensu" e "lato sensu". Contudo, não há na educação superior geralmente uma atenção voltada à questão da formação específica para ser professor. Reiteram ainda que nos próprios programas de pós-graduação, pouco se debate e se estuda quanto à prática docente.

> Mesmo com o findar do mestrado não me sentia seguro para assumir a docência. Acabei indo por influência de amigos já professores. Mas foi muito difícil no início, pois muitas eram as dúvidas e incertezas. A IES não se preocupou se eu tinha ou não experiência. Fui aprendendo com a prática e dicas de alguns poucos amigos que lecionavam. (P3)

Nesse contexto, definir o que compete ao docente e como realizar suas tarefas torna-se uma missão árdua, despertando geralmente um sentimento de solidão pedagógica, refletida por Isaia (2006) no desamparo dos professores pela falta de compartilhamento de conhecimentos pedagógicos necessários ao dia-a-dia da atuação docente.

Essa questão remete a pensar a necessidade de construção de espaços destinados a se pensar o processo de ensino-aprendizagem, por ser esse inerente ao

trabalho do professor universitário bacharel, o que exige competências específicas, não restritas ao fato de se possuir diploma de graduação, mestrado ou doutorado, ou ainda, simplesmente exercer a profissão, mas às práticas cotidianas de trabalho que paulatinamente vão constituindo a professoralidade desses professore do ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formação docente é um tema muito discutido nas diversas instâncias da educação. O pensar essa formação perpassa as fronteiras das instituições de ensino superior, contemplando uma diversidade de aspectos e atores que se inter-relacionam na contribuição a essa formação.

Essa começa bem antes de seu ingresso nas instituições formadoras de professores, contemplando suas trajetórias de vida desde a infância, passando pelas próprias vivências enquanto aluno, recebendo influência de seus professores e de familiares que também se debruçaram sobre a docência.

E é justamente esse histórico de vida pessoal e profissional que constitui a professoralidade desses professores do ensino superior. A pesquisa enfatizou que esses professores bacharéis não tem em sua formação a devida preparação para o exercício da docência, tornando-se pelos contextos educacional e profissional nos quais estão inseridos professores, mas em contrapartida, não tendo uma formação contínua e continuada adequada para o ingresso e exercício da docência.

O aprendizado e a maturidade profissional do professor bacharel se dão também pelas múltiplas interações, relacionamentos e trocas de experiências entre os professores ao longo de suas carreiras profissionais, e é justamente esse inter-relacionamento que possibilita o desenvolvimento de sua professoralidade, sendo o cotidiano o principal responsável por sua formação enquanto professor.

No contexto, toda essa história de vida do professor acaba por configurar-se pelo estabelecimento de uma relação intrínseca entre pessoa e profissional, mostrando ser difícil se pensar uma dissociação entre esses dois aspectos.

A pesquisa mostrou que no contexto da educação superior há muitos profissionais que se tornaram professores, em contrapartida à necessidade básica de formar-se professor para o exercício profissional.

Nesse estudo, o termo formação refletiu o crescimento e amadurecimento profissional do professor vistas a aprimorar-se em suas atividades de sala de aula. Formação essa que não deveria se dar individualmente, mas coletiva e interativa com outros professores e com as IES.

Assim, ressaltamos também a necessidade da constituição pelas universidades de políticas, planejamentos, espaços e em especial ações destinadas ao incremento da formação de seus professores e ao desenvolvimento de suas respectivas professoralidades.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. A conexão do paradigma emergente com o paradigma da complexidade num enfoque globalizado. In: BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 11-32.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, 2001.

_____. **Formação de professores:** construindo e compartilhando conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2002, 2. ed 2009.

BOLZAN. Doris Pires Vargas e ISAIA, Silvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade**. Educação.** PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COUTO, M. **Estórias abensonhadas**. Lisboa: Caminho, 2009.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade.** Em A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

ISAIA, Silvia. Desafios à educação superior: pressupostos a considerar (p.63-84). In: RISTOFF, Dilvo e SEVIGNANI, Palmira. (Org.). **Docência na educação superior:** Brasília 1º e 2º de dezembro de 2005. (org) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XXp – (Coleção Educação Superior em Debate. vol.5).

ISAIA. Silvia; BOLZAN. Doris Pires Vargas. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNIrevista**. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.

ISAIA. Silvia; BOLZAN. Doris Pires Vargas. Construção da profissão docente/ professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel (org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

JOSSO, Marie Chiristine. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Desenvolvimento profissional de professores universitários:** caminhos de uma formação pedagógica inovadora. 2013. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Glossário. In: MOROSINI, Marília (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PEREIRA. M. Nos supostos para pensar a formação e auto formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Célia; CANDAU, V. et al (org.). **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa. Rio: DP&A, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

POIRIER, J.; CLAPIER-VALLADON, S.; RAYBAUT, P. **Histórias de vida:** teoria e prática. 2 ed. Oeiras-Portugal: Celta Editora, 1999.

POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **A construção da professoralidade do professor do ensino superior.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE / III Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia. 2009.

SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

PRÁTICA DOCENTE E INCLUSÃO ESCOLAR: ANÁLISE TEÓRICA DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Denise Martins da Costa e Silva (UFPI)
denisemartins8@hotmail.com
Maria Vilani Cosme de Carvalho (UFPI)
vilacosme@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva vem ganhando cada vez mais destaque nas discussões acadêmicas. O paradigma do contexto social inclusivo também tem sido proeminente no Ensino Superior, exatamente o recorte que se pretende dar a esta investigação.

A educação é fator primordial para o desenvolvimento dos sujeitos e a importância da educação inclusiva nos espaços educativos no tocante a prática docente torna-se, então, fundamental.

O docente se defronta com novas realidades e exigências a partir de medidas adotadas para o desenvolvimento de políticas educacionais de educação básica e superior, que são pautadas por resultados que comparam, destacam ou desqualificam e determinam que todos se encaixem no que é definido/normatizado pela média, traduzidas em exigência legal na definição de padrões mínimos, criando categorias e divisões, quando tanto se fala de inclusão.

A nossa pesquisa do Mestrado em Educação busca analisar as significações do professor do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs e suas mediações com sua prática docente. O recorte que pretendemos fazer neste artigo trata-se de uma análise teórica da prática docente inclusiva do professor do Ensino Superior. Essa análise possibilita as primeiras aproximações da análise das significações produzidas pelo professor e, sobretudo, das mediações entre essas e prática docente.

Estruturamos o nosso artigo em três partes. Na primeira parte, apresentamos a trajetória metodológica que orienta a nossa pesquisa. Na segunda parte, uma discussão sobre a prática docente na perspectiva da educação inclusiva. Na terceira parte, apresentamos uma síntese provisória dos resultados alcançados até o momento. Finalizamos fazendo algumas considerações da pesquisa em andamento.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este artigo traz uma análise teórica dos primeiros resultados que antecede a produção empírica dos dados da pesquisa de mestrado que ora estamos realizando

e que tem o objetivo geral de analisar as significações produzidas pelo professor do Ensino Superior acerca da educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais e suas mediações com a prática docente. Desse modo, nesta seção, apresentamos brevemente os aspectos teórico-metodológicos que orientam o andamento da nossa investigação.

A abordagem teórica adotada para este estudo é a Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky e seus colaboradores, a qual estando ancorada no Materialismo Histórico-Dialético dá condições de conhecer a essência dos fenômenos por parte do pesquisador, que, neste caso, refere-se às significações produzidas pelo docente do Ensino Superior acerca da inclusão escolar da pessoa com NEEs e as mediações com a sua prática docente.

A Psicologia Sócio-Histórica, por sua vez, contribui com esta pesquisa porque entende os fenômenos a partir de uma análise sócio-histórica. Vigotsky (2010), por exemplo, propõe que estudar um fenômeno social e historicamente, quer dizer estudar o seu processo de mudança. E esse requisito é fundamental para o método dialético.

Com a possibilidade de valorizar os aspectos subjetivos na interpretação da realidade que apresenta os significados e os sentidos constituídos nas diferentes relações do sujeito com as circunstâncias sócio-históricas, citamos Minayo, Deslandes, Neto e Gomes (2002, p. 21) na sua descrição acerca da pesquisa qualitativa:

> [...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáreis.

Dada a especificidade do fenômeno que desejamos investigar com este estudo, optou-se pela abordagem qualitativa. Entende-se que a natureza social e o contexto sócio histórico, nos quais esta pesquisa se insere, podem ser investigados sob a ótica da pesquisa qualitativa.

Esta pesquisa também se fundamenta nos princípios que orientam o pensamento de Vygotsky (1998), que por sua vez considera o processo e não se restringe à aparência do produto. Põe de manifesto a relevância às explicações e não apenas descrições e, além disso, considera a gênese do processo. Isso quer dizer, em síntese, que buscaremos compreender o caráter histórico e social do objeto de estudo em questão.

Partimos do pressuposto de que a instituição do Ensino Superior traz possibilidades para a investigação das principais problemáticas que envolvem a Educação. Deste modo, esta pesquisa será realizada em uma Instituição do Ensino Superior, que tenha alunos com NEEs.

Os partícipes da pesquisa serão quatro do Ensino Superior, que tenham, no mínimo, cinco anos de atuação no cenário da pesquisa em questão e que tenham disponibilidade em participar da pesquisa. Esse recorte foi pensado a partir da ideia de que esse intervalo de tempo possibilita maior compreensão e reflexão acerca dos

fatos, pois, os professores já terão constituído uma história profissional representativa do seu espaço de atuação e, deste modo, terá vivenciado experiências a respeito da temática da inclusão. Além desses critérios, o professor deve ser reconhecido pela comunidade acadêmica como profissional que desenvolve prática docente inclusiva.

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, que é ancorada na psicologia sócio-histórica, a preocupação não incide em ter uma amostra estatisticamente significativa de sujeitos. Deste modo, os docentes com as condições acima estabelecidas, é visto como parte das mediações da totalidade social do Ensino Superior. Pesquisar os sentidos e os significados da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no nível superior de ensino, a partir da voz de um docente, e as mediações com a sua prática dá condições de compreender a particularidade desse fenômeno em suas múltiplas determinações e, a partir dessas, à sua essência e apreender a totalidade que a constitui, da qual é parte.

Utilizaremos a entrevista narrativa como instrumento e técnica para produção de dados, elegendo como base Souza (2008), que define esse procedimento como forma de melhor apreender a reflexão do sujeito sobre seu fazer, pois o narrar sobre si em relação a aspectos relevantes de sua trajetória de formação ou de atuação permitem, ao sujeito, capacidade reflexiva e percepção de suas potencialidades enquanto sujeito com possibilidade de intervenção na sua prática.

Para realização da entrevista narrativa, seguimos orientação de Flick (2009), quando propõe a estruturação de uma pergunta gerativa relacionada ao objeto de estudo e objetivo de pesquisa. A partir da pergunta, os partícipes serão convidados a narrarem sobre suas ações relacionadas à proposta de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e os desafios vivenciados na sua prática docente. O pesquisador, segundo afirma Flick (2009), não sofre interferência nessa fase da produção dos dados. Ao final, faremos alguns questionamentos por meio de uma entrevista reflexiva, caso haja necessidade em aprofundar alguma questão relevante à nossa pesquisa. A entrevista será gravada em áudio mp3 e transcrita imediatamente após a sua realização.

Como procedimentos para análise dos dados recorreremos à proposta teórico-metodológica dos núcleos de significação, de acordo com Aguiar e Ozella (2013, 2015), como forma de apreender os sentidos da inclusão, através da análise das falas do sujeito entrevistado, orientando-nos pelos indicadores que nos auxiliam na compreensão dos conteúdos revelados.

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p.231):

> Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições

> que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente, que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Uma vez que essa técnica permite apreender os sentidos acerca da inclusão é imprescindível organizar o conteúdo expresso pelos sujeitos, de forma a tornar claro as especificidades das falas e ao mesmo tempo, relacioná-las ao contexto mais amplo.

A seguir, apresentamos uma discussão teórica e uma análise provisória da investigação que ora estamos realizando.

O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR E A PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA EM DISCUSSÃO

D'Ávila (2013), estudiosa da docência da educação superior, relata que essa área tem sido um campo profícuo de investigação. As razões para isso se devem ao fato de o "terreno ser acidentado, pleno de possibilidades, mas também de lacunas que impulsionam a necessidade de investigação" (p.19). Esse campo é perpassado por muitas problemáticas, principalmente aquelas que se referem às lacunas pedagógicas, de ordem filosófica e didático-pedagógica. A autora pontua desde problemas de concepção epistemológica, a problemas metodológicos em sala de aula, o maior problema é que, em geral, os professores universitários não tiveram o devido preparo pedagógico.

Três dimensões são apresentadas por Zabalza (2004) para definição do papel docente. A primeira delas, a dimensão profissional, acessa os componentes que definem essa profissão, apontando a identidade profissional indefinida vinculada à docência. Já a dimensão pessoal, abarca o tipo de envolvimento e compromisso pessoal, os problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional, as fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, entre outros. Finalmente, a dimensão administrativa que está relacionada a condições contratuais, sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, carga-horária, etc.

Almeida e Paulo (2010, p. 131) enfatizam que há não muito tempo – e não totalmente superado – a formação de professores era entendida como uma mera preparação técnica para a realização de uma atividade que qualquer um saberia ou poderia realizar. Nesse aspecto, a docência ficou reduzida a um jogo de estatutos e papéis mal definidos, deixando de lado a dimensão reflexiva da formação profissional e a implicação subjetiva do professor na construção e consolidação de sua carreira, o que impediu de elucidar as especificidades da docência, levando em consideração o desenvolvimento da identidade profissional do professor.

A situação supramencionada tem em Masetto (1998), a fundamentação de que há pouco tempo, tanto a instituição que convidava o profissional a ser professor, quanto a pessoa que era convidada, acreditavam que quem sabia algo, saberia ensiná-lo. O autor complementa ainda, que nesse passado recente, *ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional saberia fazer* (MASETTO, 1998, p.11).

Tardif (2002, p. 35), ao discorrer sobre os saberes e suas implicações no processo de formação e prática docente afirma que "Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber [...] mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem e exige formalização e sistematização adequada".

A transformação da sociedade, seus valores e suas formas de organização e de trabalho, o avanço expressivo da ciência nas últimas décadas e a consolidação progressiva de uma ciência da educação tem estimulado o desenvolvimento profissional do professor universitário nos últimos tempos (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2003).

Os autores acima consideram que ensinar na Universidade requer uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada, já que este profissional realiza um serviço à sociedade. Precisa, pois, atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, somando-se ainda à capacitação para exercer a docência e realizar atividades de investigação. Também complementam:

> Diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político. Este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória (PIMENTA, ANASTASIOU e CAVALLET, 2003, p. 271).

Sob o prisma das necessidades de transformações sociais e a limitação do modelo de formação dos setores dominantes, Cavallet (2000) pontua a importância da ação docente repensada de forma a contribuir na construção de novos paradigmas e na implementação de processos pedagógicos que possibilitem a formação de profissionais socialmente mais compromissados.

Sobre a formação de professores em nível universitário, a legislação educacional brasileira, por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 2006), traz o seguinte artigo:

Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único – O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Cunha (2010) problematiza categoricamente a questão da legitimidade, entendo que o papel docente, na conjuntura atual não deve se alicerçar na transmissão do conhecimento, pois não há mais sentido social na função professoral com a informação disponível cada vez mais nos meios digitais. Assim, a autoridade docente está abalada e, segundo a autora, não está mais sustentada na erudição.

A subseção a seguir, discorre sobre as articulações e os dilemas entre a inclusão no Ensino Superior e a prática docente do professor, que, por sua vez, exerce papel significativo na configuração do processo de inclusão.

ARTICULAÇÕES E DILEMAS ENTRE A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR E A PRÁTICA DOCENTE

A educação inclusiva no Ensino Superior começa a emergir na década de 1990 por meio do aparato legal. No Brasil, a primeira iniciativa por parte do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), com relação ao aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior se deu através da Portaria n° 1.793/94. Esta recomendava a inclusão da disciplina "Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais", prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas. Na prática, esta recomendação teve pouco impacto na grade curricular dos cursos de formação em Pedagogia e Psicologia, como ressalta Chacon (2001 *apud* MOREIRA, BOLSANELLO e SEGER, 2011).

Os autores supramencionados ainda lembram que a segunda iniciativa ocorreu em 1996, por meio do Aviso Circular n° 277 MEC/GM com a solicitação das Instituições de Ensino Superior (IES) para a oportunizar condições de acesso aos candidatos com deficiências em seus concursos vestibulares e que as Instituições desenvolvam ações que promovam a flexibilização dos serviços educacionais, de infraestrutura e de capacitação de recursos humanos, para que seja atendida uma permanência de qualidade a esses alunos.

A Política Nacional de Educação Especial (2008) na Perspectiva da Educação Inclusiva pressupõe que a transversalidade da educação especial no ensino superior precisa ocorrer por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Dessa forma, o planejamento e a organização de recursos e serviços para viabilizar a acessibilidade arquitetônica, das comunicações, dos sistemas de informação, dos materiais didáticos e pedagógicos devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o

ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008 *apud* MOREIRA, BOLSANELLO e SEGER, 2011).

Os direitos assegurados pela legislação brasileira para a inclusão de estudantes no ensino superior expandiram bastante. Dentre esses, podem ser destacadas as ações afirmativas que deram origem ao sistema de cotas, e, também, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que assegurou a efetivação de ações para promover acesso, permanência e participação dos alunos com deficiência na educação superior. Além disso, discorre que para essas ações há que se ter planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção de acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Fazendo uma retomada estatística acerca da inclusão no cenário do ensino superior brasileiro, Moreira (2004) considera a falta de dados oficiais até a década de 1990:

> Esta falta de dados oficiais denotava a invisibilidade desse alunado, impossibilitando, até mesmo, chegar a indicativos mais concretos sobre sua real situação educacional e, por consequência, direcionar de forma mais precisa políticas inclusivas. Somente a partir do Censo Educacional de 2000, é contemplado o número de alunos com deficiências (física, auditiva, visual) nas IES do país. Naquele momento eram em número de 2.155. Em 2005, este número sobe para 6.022 alunos, ou seja, ocorreu um aumento de 179,4%, entre os anos de 2000 e 2005. Apesar dos números evidenciarem a exclusão de alunos com deficiência do cenário educacional, pode-se considerar um avanço o aumento desse percentual em cinco anos. Por outro lado, os dados do Censo (BRASIL, 2007) indicaram que o número de alunos com deficiência matriculados no ensino superior foi de 6.460".

O importante papel que a Universidade deve assumir é reforçado pela ideia da pertinência de ações que enfatizam uma verdadeira integração da pessoa com necessidades especiais, de forma planejada e estruturada, para que os direitos dessas pessoas sejam respeitados. Soma-se a isso, a avaliação responsável que deve ser feita quando se levanta a bandeira da inclusão de pessoas com uma trajetória histórica de exclusão da sociedade em vários âmbitos (MOREIRA, 2003).

A inclusão escolar das pessoas com necessidades educacionais é uma realidade que do momento, a procura por subsídios teóricos para garantir a qualidade de ações com esse público-alvo, assim como a efetividade da concepção de educação para todos a partir da elaboração de atividades efetivas (GUEBERT, 2007).

Anjos (2012) registra que só recentemente vem sendo superada a tendência da

inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior ser mais uma temática do que realmente uma ação docente, pela presença concreta da pessoa em situação de deficiências nas universidades.

Sobre isso, a autora pontua:

> Preocupa tanto a possibilidade de uma separação mecânica entre uma e outra situação, criando-se as práticas inclusivas na educação superior a partir do nada, quando a mera transposição, na qual a docência na educação básica seria repetida na superior, através da aplicação das mesmas técnicas e da reprodução das mesmas relações. A pessoa em situação de deficiência pode se configurar como interlocutor da ação universitária já antes do acesso oficial via processo seletivo, através de projetos de ensino, extensão e pesquisa que envolvam todos os sujeitos da educação básica que lidam com a deficiência: alunos, professores, pessoal do atendimento especializado, gestores (ANJOS, 2012, p.380).

Nesta pesquisa, ressaltamos o processo de inclusão como uma dimensão de direitos humanos e justiça social. Dutra e Griboski (2006), afirmam que esse processo pressupõe a plenitude do acesso e da participação de todos nas várias esferas da estrutura social, a garantia de liberdades e direitos iguais e o estabelecimento de princípios de equidade. Complementando esse ponto de vista, a sociedade democrática e a compreensão do caráter social das relações, admite a capacidade humana de desenvolver valores de dignidade e cidadania, de respeitar esses pressupostos e de modificá-los na construção do processo social.

Discorrendo diretamente sobre o professor de educação especial, Mazzotta (1993), entende que esta educação caracteriza-se por características diferenciadas, como: currículo especial ou adaptações ao currículo comum, recursos materiais, equipamentos e aparelhos específicos e profissionais adequadamente preparados. Além disso, destaca que é sobre o professor que recai o pilar fundamental.

As condições gerais para o desenvolvimento e a formação do professor, que constitui um dos elementos-chave no sistema escolar, influenciam o papel político do mesmo. Nesse aspecto, o professor, para ser o educador que concretiza o valer, o saber e o saber fazer, deve compreender a sociedade e a educação na sociedade em várias dimensões, combinando, para isso, a abrangência de qualidades envolvidas no nível atitudinal, cognitivo, instrumental e crítico-contextual (MAZZOTTA, 1993).

Placco (2003), por sua vez, entende a atividade docente como extremamente complexa, já que tem como principal objeto os seres humanos e envolve gestão das relações sociais e tomada de decisão na interação. O autor enfatiza que:

> Para dar conta dessa complexidade, o professor mobiliza uma pluralidade de saberes: aqueles adquiridos na formação (saberes profissionais), os específicos de sua área de especialização (saberes disciplinares), os que dizem respeito à organização do trabalho na escola (saberes curriculares) e os saberes que vão sendo constituídos no dia-a-dia de sua prática (saberes práticos ou da experiência). (PLACCO, 2003, p.80).

No aspecto da formação do professor em educação especial, Mazzotta (1993) lembra que o seu sentido e o seu conteúdo não é uma duplicação de outras especialidades, como o psicólogo, o oftalmologista, o fisioterapeuta, o fonoaudiólogo, o terapeuta ocupacional ou o psiquiatra. O professor deve lecionar o mesmo que ensinou aos demais alunos, ditos “normais”.

Fazendo uma revisão acerca das produções atuais acerca da inclusão no ensino superior, Baptaglin e Souza (2012), enfatizam um aspecto a partir de resultados de um estudo dos autores Musis e Carvalho do ano de 2010, quando esses apontam que as representações que os professores fazem sobre a deficiência norteiam suas práticas em sala de aula. Com relação a isso, os resultados do estudo apontam que os maiores entraves na inclusão de pessoas com NEEs são, além da falta de capacitação profissional, o preconceito e a discriminação.

Nessa mesma revisão, Baptaglin e Souza (2012, p. 8) indicam três considerações como os principais aspectos a serem considerados quando se refere à falta de formação específica de professores, os seguintes: compromisso com a reforma dos programas de formação de professores, a organização do trabalho pedagógico (conteúdos, estratégias de ensino e aprendizagem, relação teoria prática) e a inserção da disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciaturas.

Também acrescentam pontos diretamente relacionados aos estudantes, por exemplo: as barreiras estruturais das IES; a qualificação dos recursos humanos; as condições de trabalho e de saúde dos professores; a qualidade das aulas universitárias; os limites e as possibilidades apresentados pela política do PROUNI; as condições que garantem o acesso (as políticas de inclusão, as atitudes, e a aquisição de produtos e tecnologias assistivas) e a permanência do aluno na instituição; o modo como os docentes representam a deficiência ou as necessidades educativas especiais e como isto reflete nas práticas de sala de aula.

Omote (2003), por sua vez, também analisa sobre a formação de professores em educação especial e corrobora com a ideia de que há um perfil e papel diferentes entre esses e os professores do ensino comum.

Considerando-se a realidade do sistema educacional inclusivo, Dutra e Griboski (2006), chamam a atenção para uma formação como processo que deve facilitar as condições para o docente continuar a aprender, ensinar e partilhar, além de ampliar

a formação com extensão e pós-graduação, presenciais e a distância, inseridas no contexto da política pública. Os autores partem da ideia de que existem várias dimensões consoantes ao processo de formação dos educadores:

> "formação inicial que se modifica para inserir diretrizes de atenção à diversidade e à heterogeneidade dos alunos, formação continuada para novas relações e conhecimentos, orientação para aproximação dos saberes da comunidade, dos movimentos e das experiências locais. Todas elas devem estar articuladas de forma que possibilitem aos professores aprenderem para além do conhecimento técnico insuficiente para compreender a realidade e a complexidade da prática pedagógica" (DUTRA e GRIBOSKI, p.22).

Sob o olhar de Sestaro (2006), o professor é considerado um agente de mudança que deve assumir essa responsabilidade social participando, de fato, do esforço da inclusão, já que esta é o caminho definitivo para superar uma sociedade que exclui e chegar a ser uma sociedade justa, fraterna e pluralista, como a Constituição Cidadã aponta.

Na nossa análise teórica, discordamos desse **discurso forçoso** (grifo nosso) de uma sociedade justa, fraterna e pluralista na medida em que esta é uma visão idealista. Padilha (2013, p. 98), assim sintetiza o seu pensamento sobre a dialética inclusão e exclusão:

> Vive-se a exclusão e fala-se de inclusão em um mundo cuja lógica é o capitalismo, em uma configuração denominada globalização e neoliberalismo – não há nações independentes, nem sistemas religiosos, nem escolas, nem indivíduos autônomos...O mundo sem fronteiras não ficou mais justo, nem as riquezas ficaram mais bem distribuídas.

OS SIGNIFICADOS E OS SENTIDOS COMO CATEGORIAS DE ANÁLISE

Com base no referencial teórico-metodológico que guia o nosso pensamento de pesquisadora, a historicidade é um princípio teórico que busca analisar um fenômeno situado em um espaço e tempo assim como a partir das relações com o mundo e suas significações.

Detendo-nos no recorte dado a esse artigo, essas significações, ou seja, os significados e os sentidos são importantes em nossa pesquisa porque dão condições de compreender o movimento do ser humano, no nosso caso, do docente do Ensino Superior, para a nossa análise das significações deste docente acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs e suas mediações com a constituição da sua prática docente.

Buscamos com esta investigação apreender o pensamento, ou melhor, o movimento do pensamento, tomando como ponto de partida a fala do docente do Ensino Superior. A utilização e o destaque das categorias sentidos e significados foi entendida como importante para a nossa pesquisa porque permitem alcançar nosso objetivo considerando a singularidade desse docente.

Vigotski (2001) afirma que, além do significado, toda palavra é dotada de um sentido na linguagem interior. O autor enfatiza que nessa forma de linguagem há predomínio do sentido da palavra sobre o seu significado. Soma-se a isso, a afirmação de que o significado da palavra é estável e compartilhado coletivamente. O sentido, por sua vez, é fluido e particular.

Com outros argumentos, Ibiapina (2011, p.117) pontua a diferença entre sentido e significado da seguinte forma:

> [...] o sentido é o sistema de relações ou enlaces atribuído às palavras que se materializa no confronto entre as significações vigentes e a vivência pessoal, estando diretamente relacionado aos momentos e situações específicas, aos motivos e afetos, às atividades e experiências particulares vividas pelos homens; enquanto que os significados são generalizações produzidas socialmente que conservam núcleo interpretativo permanente, sistema de relações (generalização) estável que se encontra em cada palavra, igualmente, pra todas as pessoas.

Ainda é importante pontuarmos, em consonância com Aguiar (2006, p. 17), que não podemos ter uma expectativa de "apreender uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele".

Desse modo, nossa investigação com o docente do Ensino Superior tenciona desvelar essas significações acerca da Inclusão de alunos com NEEs constituídas a partir das experiências e relações vividas por esse docente, que por sua vez está inserido em uma circunstância histórica e social. Partiremos, pois, da fala desse sujeito concreto, caminhando em busca dos significados e dos sentidos por ele constituídos.

É válido destacar que o docente do Ensino Superior, como sujeito sócio-histórico desenvolve sentidos e significados na sua prática, a qual, por sua vez, não acontece de forma direta, e sim mediada por um elemento interposto, por exemplo, a linguagem. Para Vigotski (2007), a linguagem é um instrumento de transformação.

Uma proposição em Vigotski (2001, p. 477) explicita que "Toda frase viva, dita por um homem vivo, sempre tem seu subtexto, um pensamento por trás [...] assim como uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso

por meio de várias frases". Acrescente-se a isso, a conclusão a que chega o autor, de que o pensamento humano não coincide diretamente com sua expressão verbalizada, já que o pensamento não consiste em unidades isoladas como a linguagem. Ele, o pensamento, supera a extensão e o volume de uma palavra isolada de maneira considerável, e, é sempre algo integral. Para explicar, de outro modo, o autor utiliza-se da comparação entre o pensamento e uma nuvem, na qual "um pensamento pode ser comparado a uma nuvem parada que descarrega uma chuva de palavras" (VIGOTSKI, 2010, p.478).

Desse modo, na análise selecionamos trechos das narrativas deste docente buscando identificar os significados e os sentidos desses sobre a inclusão de pessoas com NEEs e suas mediações com a constituição da sua prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento de investigação e apropriação dos referenciais teóricos percorridos até o momento da nossa pesquisa de mestrado em andamento e, mais especificamente o recorte escolhido para apresentarmos neste artigo, evidencia a importância das categorias sentidos e significados na apreensão da singularidade do docente do Ensino Superior. O potencial heurístico que essas significações estão possibilitando também orienta a nossa investigação de como pensa, sente e age o docente em relação à prática docente inclusiva.

Certamente, com o andamento da nossa investigação e a produção empírica dos dados nos darão outras possibilidades de ampliar as nossa análise de como essas significações produzidas pelo docente do Ensino Superior acerca da inclusão escolar de alunos com NEEs medeiam a constituição da sua prática docente.

REFERENCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apresentação das significações. **Caderno de pesquisa**, Brasília, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./marc. 2015.

ALMEIDA, S.F.C.; PAULO, T. S. Formação de professores: desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional – apontamentos para uma reflexão necessária. *In* FREITAS, L. G.; MARIZ, R. S.; CUNHA FILHO, J. L. **Educação superior**: princípios, finalidades e formação continuada de professores. Brasília: Universa: Liber Livro, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

CAVALLET, V. J. Educação formal e treinamento: confundir para doutrinar e dominar. **Revista Diálogo educacional da PUC-PR**. Vol, 1. 2. Curitiba, Jul./Dez, 2000.

CUNHA, M.I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

D'ÁVILA, M.C. Docência na Educação Superior: labirintos e saídas na construção da profissionalização docente. In: **Profissão Docente na Educação Superior.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2013.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1980.

DUTRA, C. P. ; GRIBOSKI, Claudia M. . Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores, 2006, Brasilia. **Ensaios Pedagógicos - Educação Inclusiv**a: direito à diversidade. Brasilia : Ideal Ltda; Ministério da Educação. v. 1. p. 209-215, 2006.

FÁVERO, M.L.A. **A Universidade no Brasil:** das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, n.28, p. 17-36, Maio/Jun. 2006.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IBIAPINA, I. M. L. de M. Análise crítica de narrativas: dispositivo teórico e metodológico para compreender a produção identitária. In: CARVALHO, M. V. C. de. (Org.). **Identidade: questões teórico-metodológicas.** CRV: Curitiba, 2011. p. 115-138.

MASETTO, M. T. (1998). **Professor universitário:** um profissional da educação na atividade docente. Campinas-SP: Papirus.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, L. C. **Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas.** 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In.: BARBOSA, Raquel L.L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Ed. UNESP. 2003.

PIMENTA, S.G. e ANASTASIOU, L.G. C.**Docência no Ensino Superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, Vera Maria de N. de S.; SOUZA, Vera Lúcia T. **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006, cap. 5.

SOUZA, E. C. Modos de narração e discursos de memórias: biografização, experiências e formação. In: PASSEGI, M da C. C.; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto) biografia: formação, territórios e saberes.** Natal: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.p. 85-101.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O PENSAMENTO CRÍTICO COMO CONHECIMENTO PROFISSIONAL PARA ENSINAR CIÊNCIAS: UM ESTUDO COM LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA

Alessandro A. B. Façanha (UFRN)
abfacanha@gmail.com
Isauro Beltrán Nuñez (UFRN/CNPq)
isaurobeltran@yahoo.com.br

PENSAMENTO CRÍTICO: UMA NECESSIDADE PARA APRENDER E ENSINAR CIÊNCIAS

O pensamento crítico esboça uma categoria estruturante do pensamento humano. Subsidia não só a aquisição de uma habilidade, mas uma área do conhecimento dotada de natureza específica que estrutura e integra o pensamento a aspectos multidimensionais das habilidades e estratégias cognitivas (TITTLE, 2011). Sua concepção no âmbito da educação remonta da filosofia aristotélica e do pensamento socrático que viam na crítica e na reflexão, ideias e condições fundamentais para a emancipação. No campo educacional, tais concepções ganharam força na atualidade, pois, para além do contexto filosófico, incorporam uma perspectiva que interpreta o pensamento crítico como um profundo desenvolvimento do aprendizado humano (MOON, 2005).

> Critical thinking is clearly akin to processes of learning but the emphasis in 'thinking' is on the re-processing of material that has been learnt. (...) critical thinking would seem to be associated with the taking of a deep approach to learning and not to the taking of a surface approach (MOON, 2005)

> No âmbito da educação científica esta concepção também se encontra presente. Tomando como referência os normativos brasileiros, tanto nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino de ciências (BRASIL, 1998), como na atual proposta preliminar de uma base nacional curricular comum (BRASIL, 2015), se verificam referências ao pensamento crítico e ao uso as habilidades cognitivas a ele relacionadas como prerrogativa para ensinar e aprender ciências, em termos do desenvolvimento do senso crítico, tomada de decisões, juízo de valor e uso de evidências.

> O ensino de Ciências Naturais também é espaço privilegiado em que as diferentes explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza e as transformações produzidas pelo homem podem ser expostos e comparados. É espaço onde as diferentes explicações favorecem o desenvolvimento de postura reflexiva,

> crítica, questionadora e investigativa, de não-aceitação a priori de ideias e informações. (...) deverá então se organizar de forma que, ao final do ensino fundamental, os alunos tenham as seguintes capacidades. (...) capaz de ação crítica e cooperativa para a construção coletiva do conhecimento (BRASIL, 1998, grifo nosso)
>
> O ensino das Ciências da Natureza, nos anos iniciais de escolaridade contribui com a alfabetização, ao mesmo tempo em que proporciona a elaboração de novos conhecimentos. (...) permite ampliação no tratamento dos sistemas que dizem respeito à relação dos sujeitos com a natureza, com as tecnologias e meio ambiente, no sentido da construção de uma visão própria de mundo. (...) torna-se possível o enfrentamento de situações relacionadas às Ciências da Natureza, o desenvolvimento do pensamento crítico e tomadas de decisão conscientes e consistentes (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Essa importância tem origem no contexto educacional no final do século XX e início de século XXI, a partir da mudança de perspectiva e da crítica ao modelo técnico racionalista que enfatizava a memorização, a recepção e a reprodução dos conceitos, passando a valorizar o paradigma do ensino ativo, as estratégias de resolução de problemas, a contextualização e uso do pensamento crítico (SAVIANI, 2006).

Em meados da década de 80, alinhando à lógica ao desenvolvimento, surgem os primeiros passos em direção ao pensamento crítico como um pressuposto do ensino das ciências para a formação de cidadãos inseridos no contexto da sociedade. Como relata Boisvert (1999 apud VIEIRA, TERNEIRO-VIEIRA e MARTINS, 2011), a partir da dialética, o pensamento crítico evolui em três fases distintas que culminam com a sua consolidação no discurso educacional contemporâneo. A partir de uma concepção ingênua, passando por uma fase baseada na resolução de problemas e consolidando-se como um processo multidimensional de aprendizado:

> During the first phase, before the 80s, education focused on CT abilities which could be chosen as objectives and seen as an end in itself. In the second phase, during the 80s, the focus was on processes of critical and creative thinking required for problem-solving, decision-making and research, considering that cooperative learning and graphical organizers were two pedagogical innovations which further characterized this period. The third phase, which started in the 90s, is characterized by the attention and importance ascribed to the use of CT processes and abilities in diverse situations within the school and students' personal lives (VIEIRA, TERNEIRO-VIEIRA e MARTINS, 2011)

Atualmente se configura como uma condição necessária à educação em seu sentido amplo; para o cotidiano social, político e para a cidadania, pois promove um

reordenamento do pensamento em direção à autonomia e reflexão. Nas ciências caracteriza-se como uma matriz essencial para a formação do cidadão no contexto da sociedade contemporânea (BROWN, 1998; VIEIRA, 2005). Do ponto de vista epistemológico, para além da concepção de uma nova habilidade em educação, surge como uma discussão conceitual, didática e metodológica, pois incorpora na formação do indivíduo, além de atributos do desenvolvimento cognitivo, multidimensões de convívio, reflexão e atuação na sociedade (VIEIRA, TERNEIRO-VIEIRA e MARTINS, 2011).

Como destaca Sanmartí (2007), um pressuposto para aprender e ensinar ciências, pois, a educação científica supõe apropriar-se de uma linguagem e desenvolvimento de novas formas de ver, pensar e falar sobre os fatos e fenômenos da natureza, diferente das formas cotidianas de ver, pensar e falar tudo o que facilita o acesso à cultura científica.

O PENSAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DAS CIÊNCIAS: EDUCAÇÃO CIENTÍFICA CONTEMPORÂNEA

A incorporação do pensamento crítico em áreas específicas do conhecimento, como o ensino de ciências e o conhecimento científico, amplia a percepção e participação dos indivíduos, pois redimensiona, através de uma categoria de alfabetização científica, o ensino para a crítica, reflexão e cidadania com o intuito da participação social dos indivíduos.

> (...) nas sociedades democráticas, a literacia científica, a literacia matemática e o pensamento crítico afiguram-se como cruciais para a autonomia e qualidade de vida de cada pessoa, para o desenvolvimento do país, assim como para fomentar a responsabilidade social e melhorar a participação dos cidadãos na tomada de decisões e na resolução de problemas de âmbito local, regional, nacional ou mundial (TENREIRO-VIEIRA e VIEIRA, 2013).

Compreender assim o pensamento crítico - à luz dos propósitos e pressupostos da contemporaneidade - reduz o risco de fragmentação das análises e do entendimento fora de seu contexto real, pois enquanto habilidade formativa precisa inserir-se no atual cenário da educação científica, a fim de garantir autonomia ao indivíduo frente às questões científicas do cotidiano, pois, como referendam os atuais pressupostos:

> O conhecimento científico moderno e o conhecimento tradicional devem ser aproximados no âmbito de projetos interdisciplinares que tratem dos vínculos entre cultura, meio ambiente e desenvolvimento. Devem ser desenvolvidos pelos sistemas educacionais nacionais novos currículos,

> metodologias de ensino e novos recursos. (...) oferecer educação científica básica a estudantes e também fornecer oportunidades para o aprendizado de ciências ao longo de toda a vida. (UNESCO, 2003)

Tal compreensão torna-se premente visto que amplia o significado das interpretações isoladas sobre o pensamento crítico em si passando a perceber sua importância associada ao objetivo atual da educação científica no contexto da sociedade tecnológica moderna, pois;

> Numa sociedade tecnológica e científica, onde cada movimento do homem pode ser influenciado pelos produtos da ciência, há uma genuína necessidade de os indivíduos usarem o seu potencial de pensamento crítico. O uso de capacidades de pensamento crítico permite aos indivíduos tomarem posição sobre questões científicas, raciocinando logicamente sobre o tópico em causa de modo a detectar incongruências na argumentação ou no sentido de suspender a tomada de decisão no caso de haver evidência insuficiente para traçar e sustentar uma conclusão (Claxton, 1991 e Aikenhead, 1998 apud TENREIRO-VIEIRA, 2004).

Como refere o próprio Conselho Internacional de Ciências (ICSU, 2011), pensar de forma crítica, proporciona aos cidadãos as ferramentas necessárias para o debate racional e a tomada de decisão esclarecida sobre questões socialmente relevantes que envolvem a ciência e a tecnologia.

Delineando-se as análises e referências do pensamento crítico na educação científica a partir dos critérios estabelecidos nos exames de proficiência, como PISA, SAEB, ENEM, dentre outros, fica evidente pelas matrizes de referências dos exames que os critérios e as competências avaliadas estão em conformidade com o pensar criticamente, pois, no rol dessas competências compreende-se a interpretação, resolução de problemas, contextualização e reflexão crítica:

> (...) ser capaz de aplicar o conhecimento científico e compreender o modo como ocorre sua produção em situações que envolvem ciência e tecnologia. (...) envolve a compreensão da informação para construir significado por meio de mensagens instrucionais, incluindo mensagens escritas, imagens ou gráficos, estabelecendo conexões entre o conhecimento novo, esquemas ou conceitos existentes (INEP, 2001)
>
> (...) II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais. (...) III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema. IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes

> formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente (BRASIL, 2009).

Vê-se, portanto, a intersecção entre o pensamento crítico e a educação científica, materializada não somente nos pressupostos das matrizes de referência enquanto mecanismos se avaliação, mas, sobretudo, como balizadores curriculares importantes. Essa importância torna-se explícita quando materializa como habilidades esperadas para os egressos da educação básica, como função de letramento em ciências para a cidadania.

> (...) as pessoas cientificamente literadas estão melhor habilitadas a compreender e a participar em discussões sobre o novo mundo tecnológico em rápida mudança. Nesta ótica, o pensamento crítico configura-se como uma das finalidades da educação em ciências integrada em correntes como "ciência para todos", "alfabetismo científico crítico" e "literacia científica" (VIEIRA, 2003).
>
> No entanto, é preciso observar que a ciência escolar precisa fornecer uma educação científica e não um treinamento pré-profissional; sendo assim,, deve ser ensinada como um componente curricular da cultura, da compreensão dos processos e das correlações dos fenômenos sociais. Deve deliberar sobre questões sociais onde os futuros cidadãos possam se educados para serem consumidores críticos do conhecimento científico (OSBORNE E DILLON, 2008,TENREIRO-VIEIRA 2014).
>
> Tais evidências ganham importância no campo da didática das Ciências Naturais, onde o pensamento crítico adquire tanto a dimensão de categoria como de habilidade para o ensino e aprendizado de ciências, além se consolidar com um objeto de investigação se ampliando em número e qualidade de pesquisas, sobretudo no âmbito da formação e profissionalização docente, uma vez que a formação inicial situa-se como um itinerário organizado pedagogicamente para desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e competências, necessárias para o início da atividade de ensino como profissão (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004).
>
> Tais indícios são percebidos pela comunidade científica como ações que conjugam de forma sistematizada e alinhada, a natureza curricular, a formação de professores e o cunho metodológico e didático estruturais na escola (OSBORNE E DILLON, 2008; ROCARD ET AL., 2007). Além disso, também no âmbito da profissionalização docente, porém no contexto dos desdobramentos da didática, ou seja, em relação à aprendizagem, às avaliações em ciências, e aos métodos inovadores de ensino, fornecer oportunidades de desenvolvimento profissional necessárias para os professores adaptarem e transformarem as suas práticas (DARLING-HAMMOND E MUÑOZ 2001).

Nesta perspectiva, assim como demais competências profissionais essenciais ao desenvolvimento profissional docente, o conhecimento profissional acerca do pensamento crítico se insere no contexto da formação docente como um marco atual no âmbito da profissionalização, pois, como situam Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), a profissionalização tem dois aspectos, que constituem uma unidade: um interno, denominado profissionalidade, e outro externo, o profissionalismo. Assim, a profissionalização se estrutura em torno dessas duas dimensões de forma nuclear para a construção de identidades profissionais.

> Nesse sentido, as competências científicas, dentre as quais a aquisição do pensamento crítico no rol das habilidades docentes, corrobora sobretudo, na formação para o ensino das ciências como um propósito de profissionalização. Como destaca Maiztegui et al (2000), a formação de professores de ciências em Iberoamérica no contexto do século XXI, deve associar as inovações educativas a uma correta formação docente, que integre a formação científica ao preparo pedagógico, superando a dicotomia entre o conteúdo e as habilidades didáticas trabalhando de forma dialética as relações entre o conhecimento científico e como ensinar esse conhecimento.
>
> Cumprindo os fins dessa pesquisa, adota-se como marco referencial do pensamento crítico seu conceito como uma habilidade cognitiva (SOLBES E MERCHÁN, 2013), e ao mesmo tempo, uma categoria inerente ao processo de formação de professores de ciências no âmbito dos atuais pressupostos da Didática das Ciências Naturais, que caracterizam esse universo como um propósito e um paradigma profissional que integra saberes profissionais, hábitos, reflexões, rotinas e múltiplas teorias de natureza didática e cognitiva (PORLÁN et al, 1998).

MARCO TEÓRICO DA PESQUISA

Solbes e Merchán (2013), caracterizam o pensamento crítico como habilidade cognitiva e objetivo educacional que precisa ser incorporado tanto no ensino quanto no aprendizado, uma vez que, conhecer seu significado e contribuições permite incorpora-lo tanto como conteúdo do ensino como objeto da formação de professores, pois, além de uma necessidade se configura como uma complexidade do campo educativo.

Com isso algumas questões vêm à tona: o que é o pensamento crítico? Como desenvolver pensamento crítico? Que habilidades constituem o pensamento crítico? Como destaca Cottrell (2011), uma série de categorias subsidia a caracterização do pensamento crítico enquanto conceito. Dentre alguns princípios, a busca de veracidade

em uma informação, a análise dos argumentos e evidências, a reflexão sobre essas evidências e a consistência das conclusões geradas.

> (...) critical thinking 'means weighing up the arguments for and against'. (...) a series of stages of critical thinking in reading. The stages - or 'steps' - are as follows: 'identify the line of reasoning', 'critically evaluate the line of reasoning', 'question surface appearances', 'identify evidence in the text''evaluate the evidence' 'identify the writer's conclusions' and 'evaluate whether the evidence supports the conclusions' (COTTRELL, 2011)

Pensar criticamente é uma ação humana e do desenvolvimento cognitivo que permite estar inserido no contexto da sociedade da informação, pois para consignar e elaborar conhecimento diante da atual fluidez de informações é necessário uma seleção criteriosa dos dados e uma reflexão aguçada sobre as fontes, a fim de tornar-se apto a tomada de decisões e juízos de valor apropriados, uma vez que uma habilidade cognitiva crítica propicia melhores tomadas de decisão e uso das informações, bem como maiores habilidades na resolução de problemas e seleção de perguntas, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo complexo;

> Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action. In its exemplary form, it is based on universal intellectual values that transcend subject matter divisions: clarity, accuracy, precision, consistency, relevance, sound evidence, good reasons, depth, breadth, and fairness (PAUL e ELDER, 2008).

Esta pesquisa teve por objetivo geral estudar o conhecimento profissional de estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia sobre o pensamento crítico e seu lugar na educação cientifica. Nesse sentido se formularam as seguintes questões de pesquisa:

O que é, na opinião dos licenciando em pedagogia, o pensamento crítico?

Quais características eles atribuem ao pensamento crítico?

c. Que importância atribuem ao pensamento crítico na educação cientifica?

d. Quais tipos de atividades se propõem para a formação do pensamento crítico na educação científica?

Em conformidade com as diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia em vigência, espera-se que estudantes neste estágio de formação, após terem cursado disciplinas didático-pedagógicas e metodológicas, relativas ao ensino das disciplinas específicas, tenham adquirido habilidades que os capacite a: investigações

sobre processos educativos; avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras (BRASIL, 2006).

O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS DELINEAMENTOS

A pesquisa foi desenvolvida em um curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em um campus situado no interior do estado, no município de Caicó/RN. Nas disciplinas do bloco V e VII do currículo, correspondendo aos períodos nos quais os estudantes desenvolvem atividades docentes de regência nos estágios na educação infantil e ensino fundamental, respectivamente.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, participaram 28 estudantes que responderam a um questionário exploratório da temática. Optou-se pelo questionário de conteúdos (anexo), pois na perspectiva de Cerezal e Fialho (2004), define uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A fim de validação questionário foi elaborado por pesquisadores da área, os quais seguiram um padrão de validade de pesquisas similares, além de garantir, segundo os preceitos éticos de pesquisa dessa natureza, anonimato e sigilo dos participantes. A aplicação se seu de forma coletiva onde foram esclarecidas dúvidas, propósitos e objetivos.

Para a análise dos dados seguiu-se a técnica da análise do conteúdo, a qual, segundo Bardin (1977), aplica-se ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

Contudo, a partir deste procedimento, definiram-se categorias de acordo com as respostas analisadas e em consonância com os objetivos previamente propostos, agrupadas em tabelas que explicitam os resultados em função de: aspecto conceitual sobre pensamento crítico, caracterização do pensamento crítico, importância no ensino das ciências e pensamento crítico no contexto da formação inicial de pedagogos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação aos participantes, o total foi de 28 alunos, sendo 06 homens (21,4%) e 22 mulheres (78,6%), de idade média igual a 23,03 anos. Neste aspecto, comparando os dados aos resultados dos estudos de Gatti (2010), que culminaram

no relatório sobre o perfil dos alunos que atuam nas licenciaturas no Brasil publicado pela Fundação Carlos Chagas, percebe-se uma convergência ao aspecto de uma "feminização" do público das licenciaturas em pedagogia.

No estudo de referência, Gatti revela que em média, 75% do público que procura a pedagogia são mulheres, o que está em convergência com a amostra deste estudo. Uma das razões para este fato reside na questão histórica das origens das antigas escolas normais, as quais, fundamentalmente se destinavam à educação de mulheres. Além disso, no contexto cultural brasileiro, de acordo com Gatti e Barreto (2009), ainda revela-se na formação de professores brasileira, sobretudo na pedagogia, as heranças culturais da feminização profissional como extensão do tradicionalismo e da formação feminina do início republicano.

No caso específico deste estudo, apesar de não haver na literatura subsídios estatísticos que confirmem esses achados, é possível, recorrendo aos aspectos da tradição e da expansão das licenciaturas nos últimos anos conforme relatórios do Censo Escolar (2013), inferir que se trata de um fenômeno típico de nossa expansão universitária da última década.

As demais análises correspondem às categorias relacionadas aos aspectos delimitados nos objetivos da pesquisa, descritos anteriormente. Nesta perspectiva vale ressaltar a importância dessas análises para o âmbito da didática das ciências, pois, na percepção das atuais pesquisas é nítida a percepção de que a formação dos professores de ciências, quer nas licenciaturas específicas, quer na concepção dos professores egressos da pedagogia, carecem de aspectos de formação em relação à habilidades dessa natureza (SOLBES E MERCHÁN, 2013).

As tabulações consistem da organização estatísticas dos dados categorizados a fim de possibilitar uma amplitude interpretativa das análises (GIL, 1999); os dados foram organizados em consonância o questionário e elencados conforme a sequencia que segue:

- O que é pensamento crítico?

Tabela 1: O que é pensamento crítico?
(Distribuição percentual das respostas categorizadas)

CATEGORIAS	PERCENTUAL DE ALUNOS (%)
Visão pessoal/opinião própria	7
Pensamento reflexivo neutro	10,7
Pensamento questionador e organizado	17,8
Pensamento que confronta ideias	39,2
Pensamento que analisa diferentes perspectivas	25
Não sabe responder	0,3
Total	100*

Fonte: o autor (* Por conta da aproximação de duas casas pode haver um erro decimal.)

No campo conceitual, apesar de parte das categorias trazerem aspectos conceituais do pensamento crítico, como a reflexão, análise de perspectivas e confronto de ideias, não é possível perceber uma fundamentação teórica embasada na construção dos discursos. No âmbito dos conceitos ainda se constata um pensamento fragmentado por parte dos licenciandos, oposto ao conceito que subsidia a ideia de pensamento crítico (TENREIRO-VIEIRA E VIEIRA, 2014). Além disso, analisando à luz de demais pesquisas do gênero, como as que envolvem estudos acerca das demais habilidades cognitivas e competências científicas, é possível ver semelhanças nos resultados, uma vez que os resultados denotam uma falta de clareza epistemológica (NÚÑEZ E RAMALHO, 2015). Provavelmente, tais evidências estejam relacionadas ao modelo de formação dos pedagogos, muito mais voltada para as questões didático-metodológicas que conceituais e epistemológicas (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Apesar de quase 40% dos sujeitos perceberem o confronto de ideias no âmbito conceitual do pensamento crítico, este dado também precisa ser relativizado, pois, traz apenas a ideia do confronto isolada da análise e da síntese em um juízo de valor, pois a mesma ideia ressurge porem em 25% das respostas apenas em função da categoria análise em diferentes perspectivas.

Apesar da ideia de confronto de fontes e opiniões estar presentes, surge desvinculada da reflexão analítica, categoria esta que se configura como uma ação fundamental para a construção de um juízo de valor. Conforme destaca Pacheco (2001), demonstra uma desvinculação com a natureza processual da construção do pensamento crítico, pois tomam as categorias habilidades de domínio específico.

Outra análise importante na perspectiva conceitual estabelecida pela análise das respostas foi a não convergência das categorias sugeridas pelos estudantes com a natureza dialética que envolve a habilidade do pensar criticamente. Na visão de Tittle (2011), está na natureza dialética entre o sujeito e os fatos o ponto essencial da tomada de decisão, do juízo de valor e da reflexão.

b. Quais as características do pensamento crítico?

Tabela 2:
Distribuição percentual dos alunos em relação à caracterização do pensamento crítico

Categorias	Percentual de alunos (%)
Reflexão	25
Debate	14,2
Opinião	32,1
Evidências	10,7
Não sabe responder	18
Total	100*

Fonte: o autor(* Por conta da aproximação de duas casas pode haver um erro decimal.)

Para esta análise foi considerada à caracterização em seu contexto léxico, sendo assim, interpretada como a capacidade de elencar as particularidades e as evidências de um conceito. Nessa perspectiva, conforme explicita Tenreiro-Vieira e Martins (2010), a expectativa era perceber na pesquisa evidências que levassem à caracterização a partir de ações de questionamento, argumentação, contra-argumentação, juízo de valor, avaliação de fontes e credibilidade e detecção de erros. Entretanto, a partir das respostas evidencia-se que estas características além de não terem sido citadas, não são análogas com o que fora expresso, exceto pela noção de evidências como aporte característico do pensamento crítico, as demais caracterizações tem mais relação com os desdobramentos conceituais do que peculiaridades necessárias à caracterização do conceito.

Além disso, ao caracterizarem o pensamento crítico eminentemente relacionado à opinião, com 32,1% das respostas, configura-se uma amplitude reduzida na compreensão acerca do próprio conceito de opinião, pois como reitera Cambers et al. (2000), o pensamento crítico supera a simples opinião, pois corresponde à habilidade cognitiva que suplanta a simples leitura de um fato, na sua essência, corresponde a uma habilidade de verificar a validação dos argumentos frente situações do cotidiano. Tal evidência, no âmbito de futuros professores de ciências em função de sua profissionalização, expõe fragilidades de natureza de conhecimento profissional.

Esse fato corrobora para um ensino de Ciências desvinculado dos atuais pressupostos e das reais necessidades de inserção no século XXI, afinal, se faz necessário um indivíduo que participe do processo social, além disso, como retratam Nuñez e Ramalho (2015), quando se ensina ciências fora da perspectiva da crítica, da construção conceitual baseada nas habilidades cognitivas preconizadas na atualidade, esta começa a ser reproduzida como um produto pronto, acrítica e mecanicamente.

No escopo dessas análises, essas duas categorias inicialmente avaliadas pela pesquisa corroboram para o entendimento mais amplo das demais, visto que em conjunto, apresentam o olhar da investigação sobre o processo de instrumentação didático-metodológica para o ensino de ciências, como se pode verificar:

c. Que importância é atribuída ao pensamento crítico na educação científica?

Tabela 3: Distribuição percentual dos alunos em relação à importância atribuída ao pensamento crítico na educação científica

Categorias	Percentual de alunos (%)
Ensinar a tomar decisões	28,5
Colaborar para ensino ativo	21,4
Entendimento de conceitos	14,2
Não sabe responder	35,7
Total	100*

Fonte: o autor (* Por conta da aproximação de duas casas pode haver um erro decimal.)

A análise desta categoria nos surpreendeu, pois se esperava encontrar dados que envolvessem respostas relacionadas ao campo epistemológico relativo aos pressupostos contemporâneos da educação científica. Pelas respostas não é possível afirmar que há um desconhecimento desses normativos e paradigmas por parte dos alunos, porém, as categorias elencadas apontam para este direcionamento, uma vez que é flagrante, de acordo com os documentos oficiais e as novas perspectivas da educação científica, que as importâncias relacionadas às habilidades cognitivas situam-se na direção da promoção de uma educação compatível com as prerrogativas de cidadania, participação social e alfabetização científica (UNESCO, 2003).

No entanto, no rol da importância percebe-se muito mais intersecção aos aspectos instrumentais do ensino, ou seja, o arcabouço didático metodológico, materializado pelos percentuais que sintetizam o ensino ativo (21,4%) e o entendimento de conceitos (14,2%), demonstrando, como observa Gatti e Nunes (2013), uma tendência dos pedagogos e da formação de professores de pedagogia a ênfase aos aspectos metodológicos em detrimento aos aspectos curriculares formais e de inserção dos pressupostos epistemológicos quando da formação para o ensino das ciências.

Outro dado que merece atenção às análises corresponde ao amplo percentual de alunos que não soube responder à questão (35,7 %), contrariando as perspectivas das atuais necessidades da educação científica, uma vez que entre as habilidades necessárias se incluem o conhecimento do que deve ser ensinado e as aplicações desses conteúdos no âmbito da formação cidadã contemporânea (CARVALHO e GIL-PEREZ, 2006; CACHAPUZ, 2005).

Entretanto, apesar das respostas coletadas nesta pesquisa denotarem para uma visão mais atrelada aos aspectos didático-metodológicos da educação científica, os dados encontrados na próxima categoria levam a algumas constatações preocupantes, visto que apesar dessa restrição ao ensino como método e didáticas, há lacunas significativas em relação a como essa atividade deve ser construída.

Analisando a dimensão que relaciona essas atividades na formação do conhecimento científico observa-se esse descompasso:

d. Quais tipos de atividades se propõem para a formação do pensamento crítico na educação científica?

Tabela 3: Distribuição percentual das respostas dos alunos em relação à atividades propostas para a formação do pensamento crítico

Categorias	Percentual de alunos (%)
Debates	14,2
Pesquisas de artigos	7,1
Discussões coletivas	14,2
Não sabe responder	64,2
Total	100*

Fonte: o autor (* Por conta da aproximação de duas casas pode haver um erro decimal.)

Como já mencionado nas análises anteriores, apesar de um discurso mais envolvido na educação científica como aspecto didático-metodológico, ao analisar-se as categorias que envolvem os aspectos da atividade profissional e a formação do pensamento crítico, percebe-se aspectos de ruptura entre o que é pensado e o que deve ser realizado. Em primeira instância, uma grave evidência de 64,2% dos alunos que não sabem responder que atividades seriam promotoras dessa habilidade, caracterizando um distanciamento entre a formação, a concepção e a ação acerca do que é a atividade docente (GATTI, 2009).

Além dessa constatação ao se refletir sobre as categorias listadas percebe-se uma nítida distorção conceitual por parte dos alunos, tanto em ás relação das atividades promotoras do pensamento crítico, uma vez que não é suficiente à pesquisa, conforme

expressa 7,1% dos sujeitos, mas ao contrário, o importante deveriam ser os critérios de pesquisa e a seleção de fontes, pois seguindo o raciocínio dos entrevistados a pesquisa adquire um caráter dogmático (MOON, 2005; PAUL e ELDER, 2008).

Além disso, quando elegem debates e discussões na perspectiva da atividade, declinam do conceito e da finalidade real dessas atividades, uma vez que debater teria uma função muito mais afinada com a habilidade do pensamento crítico, pois possibilitaria um juízo de valor, pois comportaria o embate do contraditório, enquanto que as discussões promovem o consenso (MARIOTTI, 2001).

CONCLUSÕES

Tomando as análises no âmbito geral e sintetizando o contexto da pesquisa e das suas categorias elencadas, sem pretensões maiores de se extrair uma síntese conclusiva, porém ambicionando traçar generalidades em função de nossas interpretações, percebe-se ainda um distanciamento entre a formação inicial de pedagogos e a educação científica. Delimitando o olhar em função do pensamento crítico é possível se evidenciar lacunas epistemológicas em relação à natureza das habilidades a serem promovidas no contexto da educação científica.

Percebendo essas evidências à luz do conhecimento profissional e da profissionalização docente, como referência de análises, é possível traçar panoramas de formação ainda descontextualizados dos atuais pressupostos e nas necessidades para o ensino das ciências, uma vez que, como corroboram Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), sem essas aproximações da formação profissional não é possível se avançar no âmbito de educação contemporânea.

Além disso, na perspectiva do objeto principal da análise – o pensamento crítico- observa-se ainda um hiato conceitual na formação dos futuros pedagogos, pois se evidencia um entendimento desta habilidade mais voltada para o plano didático-metodológico do que conceitual em si. Não obstante, essas divergências acarretam problemas de sequências didáticas e da elaboração de atividades docentes futuras.

Nesse contexto, portanto, conclui-se por esta pesquisa que assim como se evidencia na vasta literatura sobre formação profissional e habilidades formativas, há uma necessidade premente de se convergir a formação em pedagogia para o contexto das habilidades cognitivas, dentre as quais, o pensamento crítico, sob o risco de se perenizar uma formação fragmentada e com uma visão linear de ciências.

Como expõem Nuñez e Ramalho (2015), aprender a ensinar ciências comporta uma formação profissional com sólida base de conhecimentos, em especial, sobre a natureza das ciências, que possibilite planejar, agir, tomar decisões em relação ao ensino das Ciências Naturais no contexto da escola do século XXI. O ensino de ciências precisa adotar, como um de seus objetivos prioritários, a prática de ajudar

os alunos a aprender e a fazer ciência, ou seja, ensinar aos alunos a ciência e seus processos de produção.

Neste contexto, o pensamento crítico não só possibilita este percurso, como amplia a reflexão a tomada de decisão e a conduta dos futuros professores, pois é importante ratificar, que a educação científica se inicia pela ação dos pedagogos e a partir dos resultados obtidos fica a inferência sobre a premente necessidade de se incluir essas habilidades como paradigmas de uma nova profissionalização docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. **Matriz de Referência** para o ENEM 2009. Brasılia: [sn], 2009.

_____, M. E. C.; SEF, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, MEC. **INEP Relatório Nacional PISA 2000**. Brasília, DF: dez, 2001.

_____. **Censo Escolar 2013**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – documento preliminar.** Brasília, DF: MEC, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições, v. 70, 1977.

BROWN, Ken. **Education, culture and critical thinking.** 1996. Tese de Doutorado. University of Aberdeen.

CACHAPUZ, Antonio et al. **A necessária renovação do ensino das ciências.** 2005.

CAMBERS, A. et al. Creative and active strategies to promote critical thinking. In: **Yearbook of the Claremont Reading Conference.** 2000. p. 58-69.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 8ª Ed. 2006.

CEREZAL, J.; FIALLO, J. **Como Investigar en Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación.** La Habana, Cuba, 2004.

COTTRELL, Stella. **Critical thinking skills:** Developing effective analysis and argument. Palgrave Macmillan, 2011.

DARLING-HAMMOND, Linda; MUÑOZ, Juan Manuel Escudero. **El derecho de aprender:** Crear buenas escuelas para todos. Ariel, 2001.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores:** aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Nuniz Rosa Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Textos FCC**, v. 29, p. 155, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 107 INEP, MEC. Matriz de referência para o SAEB. 2001.

International Council for Science [ICSU] (2011). Report of the ICSU ad-hoc review panel on science. **Paris: International Council for Science**. [Disponível em: www.icsu.org]. (Acessado em Março de 2016).

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

MAIZTEGUI, Alberto et al. La formación de los profesores de ciencias en Iberoamérica. **Revista Iberoamericana de Educación,** n. 24, p. 163-187, 2000.

MARIOTTI, Humberto. **Diálogo:** um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. São Paulo. Associação Palas Athena, sem data, 2001.

MOON, Jennifer A. **We Seek it Here-a new perspective on the elusive activity of critical thinking:** a theoretical and practical approach. 2005.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. Conhecimento profissional para ensinar a explicar processos e fenômenos nas aulas de Química. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 243-268, 2015.

OSBORNE, Jonathan; DILLON, Justin. **Science education in Europe:** Critical reflections. London: The Nuffield Foundation, 2008.

PAUL, Richard; ELDER, Linda. **Critical thinking**. The Foundation for Critical Thinking, 2008.

PORLÁN, Rafael et al. **El conocimiento de los profesores**: una propuesta formativa en el área de ciencias. 1998.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. Um quadro paradigmático para a mudança: a propósito da formação e da profissionalização docente inicial. RAMALHO, BL; NUÑEZ, IB; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios,** v. 2, p. 17-96, 2004.

SANMARTÍ, Neús Puig. Hablar, ler y escribir para aprender ciência. In: ALEIXANDRE, Maria Del Pilar Jimenez (Org.). **La competência em comunicación linguística em las áreas del currículo**. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XIX**. Forward Movement, 2006.

SOLBES, Jordi; MERCHÁN, Nidia Yaneth Torres. ¿ Cuáles son las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico?. **Tecné, episteme y didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología,** n. 33, p. 61-85, 2013.

TENREIRO-VIEIRA, Celina. Formação em pensamento crítico de professores de ciências: impacte nas práticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos. **REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias,** v. 3, n. 3, p. 1, 2004.

_____. Perspectivas futuras de investigação e formação sobre pensamento crítico: Potenciais convergências com as literacias científicas e matemática. Pensamento crítico na educação: **Perspetivas atuais no panorama internacional**, p. 29-39, 2014.

TENREIRO-VIEIRA, CELINA; VIEIRA, RUI MARQUES. Literacia e pensamento crítico: um referencial para. **Revista Brasileira de Educação,** v. 18, n. 52, 2013.
TITTLE, Peg. Critical thinking: An appeal to reason. Routledge, 2011.

UNESCO. **A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação.** Brasília: UNESCO, 2003.

VIEIRA, Rui Marques; VIEIRA, Celina Tenreiro. **Estratégias de ensino-aprendizagem:** o questionamento promotor do pensamento crítico. 2005.

VIEIRA, Rui Marques; TENREIRO-VIEIRA, Celina; MARTINS, Isabel P. Critical Thinking: Conceptual Clarification and Its Importance in Science Education. **Science Education International,** v. 22, n. 1, p. 43-54, 2011.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA FORMAÇÃO INICIAL À ARTICULAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DOS SABERES NA PRÁTICA ESCOLAR

Benedita dos Santos Azevedo Frazão (UFMA)
benedyazevedo@hotmail.com
Samuel Luis Velázquez Castellanos (UFMA)
samuel@ufma.br

INTRODUÇÃO

O ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma das áreas do conhecimento que ainda preocupa aos pesquisadores educacionais, pois a disciplina ainda apresenta lacunas no currículo nos seus fundamentos teóricos, métodos e finalidades e metodologias. Esse fato pode estar relacionado com a formação inicial de professores que pode não ter privilegiado as diferentes áreas dos conhecimentos escolares em suas propostas de formação, resultando assim, na necessidade de maior apropriação dos conteúdos a serem desenvolvidos nesse nível de ensino, em história.

A partir da promulgação da Lei nº 5.692 de 1971, a disciplina História, tornou-se obrigatória para toda Educação Básica, desse período até a Lei 9.394/96, parece não ter-se avançado neste campo disciplinar no que se refere a discussão de questões específicas correspondentes a prática pedagógica.

Em 2006 ocorreu a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, definindo-o como lócus da formação de professores para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que significa neste caso, que o pedagogo ao receber uma formação integral, onde campos de conhecimento disciplinares como a História, Psicologia, Sociologia, Filosofia e a Política se entrecruzam numa perspectiva interdisciplinar, esta tensão de fronteiras deveria tornar este profissional mais preparado para enfrentar a escola diversificada nas suas práticas singulares, na medida em que a constituição da cultura escolar e a cultura material em uso tende a diferenciar a forma escolar de escolarização.

Nesse sentido, o ensino e a aprendizagem de História no Ensino Fundamental fundamentam-se no trabalho do professor que deve introduzir o aluno na leitura das diversas formas de informações, com uma visão histórica dos fatos e dos agentes sustentada na sua historicidade, a qual seria atingida, se o professor ao articular os saberes teóricos e metodológicos no trabalho docente fosse capaz de mobilizá-los nos seus fazeres pedagógicos, colocando o aluno no centro das reflexões, ao estimular a leitura crítica dos conteúdos e posicionamentos reflexivos para a produção de conhecimento.

Nesse estudo, propôs-se descrever e compreender o nível de articulação teórico-metodológica dos saberes da formação inicial implícita na prática pedagógica do professor de História do 5º ano do Ensino Fundamental, bem como, avaliar como a mobilização destes saberes pode diferenciar os fazeres pedagógicos. Por outro, tentasse analisar as bases legais para a formação inicial do Pedagogo no intuito de checar a formação do professor que ministra a disciplina História no 5º ano e verificar se suas práticas estão em concordância com sua formação.

Desta forma, apresenta-se uma discussão sobre a formação inicial do pedagogo baseada nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e no Projeto Político Pedagógico da Faculdade Santa Fé (faculdade, onde o professor investigado formou-se), além da análise baseada em autores como Libâneo (2010), Bittencourt (2010) e Fonseca (2005), que fundamentam esta questão.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A formação inicial é de suma importância para a atuação profissional do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), uma vez que prepara as bases do processo de aprendizagem e aquisição de conhecimentos para os anos seguintes, sendo assim, a formação do professor e a articulação dos saberes na prática escolar são fundamentais, podendo influenciar positivamente ou não no aprender e ensinar História. Ou seja, ter conhecimento do saber histórico não é suficiente para a ação do professor, devendo acontecer uma articulação de saberes (escolar e histórico) eficaz conforme estabelecem os PCN's (BRASIL 2001, p. 54).

O 5º ano é a última modalidade de ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desta forma, o professor que leciona a disciplina neste ano deve ser formado em Pedagogia como estabelece o parecer do Conselho Nacional de Educação: ″Conforme o CNE/CP nº 5/2005, os profissionais que atuam diretamente nas séries iniciais devem ser formados nos cursos de Pedagogia, e consequentemente trabalharão com o ensino da disciplina de História″. (LIBÂNEO, 2010, p. 579).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005), os professores dos anos iniciais têm formação teórica e prática diversificada, que se articulam ao longo da carreira. Sua formação abrange diversos campos do conhecimento como: História, Geografia, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Português, Matemática, Ciências, Estágio Curricular e disciplinas para o aperfeiçoamento prático, distribuídos em 3.200 (três mil duzentas) horas. Sendo estes, preparados para ministrar todas as disciplinas do currículo escolar, exceto as línguas estrangeiras e as Artes.

A disciplina de História no curso de Pedagogia é incorporada à carreira docente, como mais uma das diferentes disciplinas aplicadas na academia com muitas variantes,

dentre estas, a carga-horária, a formação do professor e a própria articulação teórico-metodológica que dependem de cada instituição.

No currículo do curso de Pedagogia, verifica-se que apenas uma disciplina contempla o ensino de História, no caso a "Metodologia do Ensino de História e Geografia" (BRASIL, 2005). Observa-se ainda a separação entre metodologia e conteúdo no processo de formação inicial, expressando a ideia de que o professor precisa estar munido apenas de metodologias, pois os conteúdos a serem trabalhados na escola são pré-determinados e baseados, principalmente nos livros didáticos, cabendo ao professor reproduzi-los.

O que é ressaltado pelos PCNs (BRASIL, 2001, p.71):

> O livro didático continua sendo o material didático referencial do professor [...] muitas vezes no ensino fundamental, em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico.
>
> Outro agravante é o ensino de História estar completamente relacionado ao de Geografia, que são duas ciências com objetivos, métodos e objetos de estudo distintos apesar de uma favorecer a outra.
>
> O ensino de História, conforme disposto em algumas propostas curriculares dos Estados e Municípios e no PCN, está presente em todos os níveis de ensino e com a Geografia, constitui uma das bases essenciais das ciências humanas a partir das séries iniciais. (BITTENCOURT, 2011, p.112)

O que reforça o pensamento de Libâneo (2010, p.573), quando alerta que:

> [...] não está havendo a articulação entre as metodologias e os conteúdos; as metodologias não apenas são tratadas independentes do conteúdo que lhes dá origem, mas também em desconexão dos conteúdos, já que não são proporcionados aos alunos os "conteúdos" do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, a disciplina de História no currículo do curso de Pedagogia estaria se remetendo somente à ideia do saber-fazer, ou seja, apenas à atuação do professor em sala de aula, ao método em si. Nas palavras de Libâneo (2010, p.573), isso supõe que "[...] as metodologias são entendidas como algo que diz respeito à atuação do professor (centradas nele)"; isto é, no processo ensino-aprendizagem os dois sujeitos envolvidos, professor e aluno, não estariam refletindo os conteúdos e objetivos da disciplina.

O professor está sendo preparado para fazer meras reproduções sem articulações necessárias ao saber histórico que são a base para a adaptação da criança no ano

seguinte, o que desperta a reflexão em relação aos diversos saberes necessários para o professor que leciona história nos anos iniciais, neste caso, o Pedagogo.

Libâneo (2010, p. 574) afirma que há três tipos de saberes docentes, articulados entre si:

> O saber da matéria, ou seja, o conhecimento que o professor possui sobre a disciplina que ensina;
>
> O saber pedagógico, que diz respeito ao conhecimento que resulta da reflexão confrontada entre o saber da matéria e os saberes da educação e da Didática;
>
> E o saber da experiência, construído a partir das experiências vivenciadas pelo professor.

Ressalta-se a preocupação em relação à formação e aos conhecimentos proporcionados ao professor que ministrará a disciplina História nos AIEF, pois se entende que os fundamentos teóricos são repassados de forma superficial o que traz o seguinte questionamento: como o professor possibilitará a autenticidade ao aluno e a própria criação de novos conceitos históricos, já que não passa por esse processo de formação que lhe atribua de fato os conhecimentos necessários?

Como afirma Shulman (2005 apud LIBÂNEO, 2010, p. 575):

> O conhecimento do conteúdo não se refere somente aos estudos acumulados de cada ciência, mas também ao saber acadêmico histórico e filosófico sobre a natureza do conhecimento implicado nessas disciplinas (ciências), na estrutura da matéria, nos princípios de sua organização conceitual, nos modos de problematizá-las. Deste conteúdo são derivados os métodos (ou modos). Logo, preocupar-se com a metodologia sem ter claro os conteúdos que dão origem não nos parece o caminho mais seguro no processo de formação inicial.

Charlot (2005, p.92), também discute à problemática da formação e do ensino apontando para a diferença entre ensino e formação. O ensino é compreendido por ele como parte da formação, mas implica a aquisição de saberes.

Observa-se que existem várias implicações na formação inicial da prática docente dos professores Pedagogos nos anos iniciais ao lidarem com os conteúdos de História. Discute-se a relevância da formação como uma das principais estratégias para qualificar o ensino, porém, a formação ainda, permanece fragilizada e com a necessidade de adequações.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA FACULDADE SANTA FÉ EM SÃO LUIS DO MARANHÃO

A estrutura do Curso de Pedagogia

O Curso de Pedagogia funciona nas instalações da Faculdade Santa Fé, situada na Avenida João Pessoa, nº 300 - Cutim Anil, na cidade de São Luís, Estado do Maranhão. Conta com 11 salas de aula, com capacidade para até 40 alunos (cada), 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 área de convivência para os discentes. Os cursos são oferecidos em 02 turnos, vespertino e noturno. A carga horária do mesmo é de 3.260 horas. As vagas oferecidas anualmente são 160, sendo 80 para o turno vespertino e 80 para o turno noturno (SANTA FÉ, 2013). As propostas e objetivos da Faculdade Santa Fé se assemelham a o que é descrito nas DCN´S e, com um diferencial, a carga horária mais abrangente, como se pode -se observar no quadro abaixo.

Quadro Nº 1- Proposta de Formação do Pedagogo segundo as DCNS e o Currículo da Faculdade Santa Fé

DIRECIONAMENTOS DAS DCN'S	PROPOSTA CURRICULAR DA FACULDADE SANTA FÉ
OBJETIVO DO CURSO: Artigo 4º - Destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio.	**OBJETIVO DO CPFSF (PP)**: (SANTA FÉ, 2015) – Docência na Educação Infantil e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e apoio escolar.
ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL: Artigo 5º - 16 itens – Atuar com ética, compromisso, promovendo a aprendizagem de seus alunos, etc.	**ATUAÇÃO (PP)**: (SANTA FÉ, 2015) – Formar cidadãos aptos a desenvolverem atividades profissionais na área de educação [...] com dignidade, ética, et.
DIRECIONAMENTO CURRICULAR DCN'S: Artigo 7º - Disciplinas que contemplem o saber teórico e prático Carga Horária: 3.200 horas	**PROPOSTA CURRICULAR (PC):** (SANTA FÉ, 2015) – Disciplinas variadas, voltadas para preparação pedagógica, etc. Carga Horária: 3.260 horas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO

O currículo do Curso de Pedagogia oferece disciplinas preparatórias para o pedagogo lecionar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como por exemplo: Língua Portuguesa, Ciências para os Anos Iniciais, História para os Anos Iniciais, Matemática para os Anos Iniciais; disciplinas voltadas para a preparação pedagógica,

como Didática, Psicologia Aplicada à Educação; disciplinas voltadas para o trabalho com os alunos com necessidades especiais, Direitos Humanos e Diversidade, Educação Especial e Inclusiva, Braille e Libras, bem como disciplinas voltadas para a preparação prática do discente: Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil (SANTA FÉ, 2015). Sobre a estrutura curricular, fez-se um recorte da estrutura de 2015 do Curso de Pedagogia da Faculdade Santa Fé, o qual mostra as disciplinas voltadas para a formação do professor de História do 5º ano.

Quadro Nº 02 - Recorte da estrutura curricular de 2015 do Curso de Pedagogia da Faculdade Santa Fé

PERÍODO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA			
		TEÓRICA	PRÁTICA	ESTÁGIO	
4º	História para os Anos Iniciais	40	20	-	60
6º	Teoria e Prática do Ensino de História	40	20	-	60

Fonte: Tomado do PPC do Curso de Pedagogia da Faculdade Santa Fé (2015)

O Quadro 2 mostra que no Curso de Pedagogia da Faculdade Santa Fé a carga horária voltada para a formação em História é de 120 horas, divididas em duas disciplinas. A primeira “História para os Anos Iniciais” voltada para a formação teórica onde se trabalham os conteúdos do 1º ao 5º ano e a segunda “Teoria e Prática do Ensino de História”, onde se discute como adequar as teorias da primeira disciplina na prática escolar. (SANTA FÉ, 2015).

No currículo do curso também se oferecem disciplinas como Didática; Direitos Humanos e Estágio Supervisionado como complementares ao fazer pedagógico da disciplina de História na sala de aula.

O LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa realizou-se no Colégio Santa Fé, unidade educativa particular localizada em São Luís, capital do Estado do Maranhão que adota o Método Montessoriano no processo de ensino-aprendizagem (Educação Infantil até o Ensino Médio) fundado em 1988. No que tange à estrutura educacional, esta, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolve um trabalho diferenciado com as Salas Ambientadas, onde os alunos trocam de sala a cada horário se encaminhando à sala especifica de cada disciplina. Nestas os recursos, a aula e o professor são exclusivos a cada matéria. A escola acredita que assim propicia a aprendizagem com eficácia, uma vez que a criança estará em contato direto com o conteúdo que está sendo ensinado, haja vista que a vivencia torna a aprendizagem significativa, as salas são divididas em sala ambiente de Português/ Artes, História/Geografia, Matemática / Filosofia, e Ciências.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, não experimental, descritiva, na qual se utilizou a pesquisa documental, a observação livre e a entrevista semi-estruturada. Analisaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de graduação de Licenciatura em História; as Diretrizes Curriculares Nacionais de História; os PCN's para História (I e II Ciclo do Ensino Fundamental); as Diretrizes para a Formação da de professores na Educação Básica e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade Santa Fé.

De acordo com Triviños (2007, p. 133), o estudo de caso é uma categoria de investigação cujo objeto de estudo é uma unidade dentro de um sistema maior. Com base nessa afirmativa, optou-se pelo estudo de caso com um docente professor de História do 5° AEF; constituindo-se a pesquisa documental uma via complementar para a informação dos dados obtidos (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 38).

A observação estruturada e a entrevista semi-estruturada (TRIVIÑOS, 2007), auxiliaram na descrição e na compreensão do nível de articulação teórico-metodológica dos saberes da formação inicial na prática pedagógica do professor de História do 5º ano do ensino fundamental, sustentando-se a investigação na dialética que prega em suas origens a ideia de conhecer um objeto e fazer deste, um novo tipo de conhecimento, na média em que a consciência ao se referir a um determinado objeto parte de uma ideia estabelecida e relativa. Dessa forma, o uso da observação estruturada, é usada na "pesquisa qualitativa quando você deseja colocar em atendimento a existência e possibilidade de uma ou mais características específicas do fenômeno em estudo, procurando teste de hipóteses" (TRIVIÑOS, 2007, p. 152),

Para a sistematização e a análise das respostas obtidas utilizou-se a análise de conteúdo (AC) proposta por Moraes (1999). Desta forma, tanto as respostas do professor na entrevista, como as observações realizadas foram analisadas mediante esta análise, uma vez que "é uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de todos os tipos de documentos e textos" (MORAES (1999, p. 9), e pode ser dividida em cinco etapas: a preparação de informação; a transformação do conteúdo em unidades de análise; a categorização; a definição das categorias e a interpretação; ou seja, a unitarização dos conteúdos, a categorização das unidades, a definição das categorias a partir do problema e dos objetivos do estudo, e a interpretação das categorias considerando o referencial teórico da pesquisa.

ANÁLISE DA OBSERVAÇÃO DA ENTREVISTA

Para análise da entrevista semiestruturada paralelo à observação, considerou-se os seguintes aspectos: domínio de conteúdo; métodos de ensino utilizado; relação com os alunos e participação nas aulas. Sendo assim, buscou-se identificar as categorias tendo como critério o agrupamento de dados comuns nas informações

e sua relação com os objetivos específicos tendo em vista a problemática geradora desta investigação, sendo definida em três categorias cada uma com subcategoria.

A formação teórica em História para o ensino fundamental;

A formação metodológica para o ensino de História no Ensino Fundamental;

A articulação teórico-metodológica da História no Ensino Fundamental.

No quadro nº 3 apresenta-se as categorias, as subcategorias e sua operacionalização.

Quadro nº 3 - Análise das categorias e subcategorias conforme questões relacionadas aos objetivos específicos

Categorias	Subcategorias	Operacionalização
Formação teórica em História para o Ensino Fundamental. (Objetivo 1, 2)	**Conteúdo**: Domínio; Segurança: contextualização do conteúdo, apresentação com clareza. / Insegurança: não contextualização do conteúdo a ser ministrado, sem clareza	De que forma o curso de Pedagogia preparou você para ministrar história no 5º ano?
Formação metodológica para o ensino de História no ensino fundamental. (Objetivo 1, 2)	**Metodologia**: Uso do livro didático; Diversificação com cartazes; Produções em sala; Gravações de entrevistas com a família.	Você se considera preparado para ministrar História no 5º ano?
Articulação teórico-metodológica da História no Ensino Fundamental. (Objetivo 3)	**Compreensão dos conteúdos:** Confusões no entendimento da disciplina; uso em situações práticas, exemplificação.	Como você mede as propostas dos Parâmetros Curriculares para o Ensino de História em suas aulas com o 5º ano?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A observação aconteceu na sala ambiente de História e Geografia entre fevereiro a abril de 2016. Aconteciam nas quintas-feiras. O professor W.D.D.A (sujeito da pesquisa) é formado em Pedagogia pela Faculdade Santa Fé, está há 1 ano lecionando História na escola. Atualmente é professor dos alunos do 2º ao 5º ano de História e Geografia. É um professor comprometido com as aulas e alunos, mostra-se pontual, organizado em seu planejamento e com sua prática diária.

Durante a observação, foram acompanhadas as aulas dos alunos do 5º ano matutino, turma composta por 23 alunos. A turma estava em processo de acomodação à nova série, os comportamentos eram diversos, às vezes agitados, questionadores ou até mesmo imaturos. As aulas ministradas contemplavam conteúdos relacionados à Formação Cidadã, discutindo questões como: “quem são os brasileiros que podem se considerar cidadãos”, “o que é cidadania”, “como se conquista a cidadania”, “o que são direitos, sociais e individuais e outros”. Segue assim, a proposta do PCNs que ressaltam a importância desses conteúdos, para que os alunos sejam capazes de:

> Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que sua coletividade estabelece (eu); Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem a sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes. (BRASIL, 1998, p.38)

Durante as aulas o professor utilizou diversos recursos como: texto complementar, debate, trabalhos em grupo, entrevista com familiares, elaboração de cartazes e outros. O livro didático aparentemente era o principal recurso usado e norteador das aulas. Como ressalta Bittencourt (2010, p. 32), o livro didático, "além de explicar os conteúdos escolares, é um suporte de métodos pedagógicos, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupos e formas de avaliação do conteúdo escolar"**.**

Os métodos utilizados pelo professor em determinados momentos tornaram-se favoráveis e em outras não. Após a explicação do conceito de cidadania, o professor passou um roteiro de entrevista onde os alunos deveriam aplicá-lo. Algumas desenvolveram, e, outras não. Os que o fizeram, deveriam expor à turma. Na ocasião, a exposição aconteceu, porém não houve contextualização por parte do professor para que o conteúdo atingisse seu propósito. Como ressalta Coll (1996) é importante "analisar os conteúdos em todas as dimensões e na construção dos conhecimentos sociais".

Houve a montagem de um cartaz em grupo trabalhando ainda cidadania. O professor fez a revisão do conteúdo e prosseguiu com a produção. Os grupos apresentaram as temáticas, ainda tímidos, sem muita contextualização e aparentemente imaturos, acredita-se que em função da própria idade e da nova fase que estavam vivenciando (estar no 5º ano). Como estão no processo de preparação, pensa-se que no final desta série o comportamento esteja modificado, uma vez que estão sintetizando novos saberes; "nesta fase a criança começa a sistematizar os seus conhecimentos, no final alcança maior nível neurológico de maturação suficiente para permitir ao cérebro coordenar ao mesmo tempo inúmeras dimensões dos objetos" (BRASIL, 1998).

O professor mostrava-se paciente e preocupado com o conhecimento dos alunos. Em algumas situações passava a impressão de que algumas técnicas e ou experiência lhe faltavam para com os conteúdos, o que levava-o constantemente a revisar as aulas. Dos 23 alunos da sala, 10 eram bem participativos, colaboravam no sentido de questionar ou dar sua opinião, outros 8 permaneciam mais indiferentes e os demais participavam quando eram incentivados pelo professor.

Paralelo à observação, fez-se a entrevista que está organizada em categorias baseadas nas discussões apresentadas no Quadro 3. Procurou-se compreender como aconteceu o processo de formação do professor para lecionar a disciplina; além de questões que envolvem a articulação teórico-metodológica dos saberes da formação inicial a atuação prática.

a) Posicionamento do professor W.D.D.A. sobre a preparação recebida no curso de Licenciatura em Pedagogia para ministrar História no 5º ano do ensino fundamental.

> O curso de Pedagogia da Faculdade Santa Fé, pela qual sou formado é bastante abrangente, a Pedagogia além da didática trabalha disciplinas específicas como: Matemática, História, Geografia, Ciências, a disciplina de Metodologia da História e Geografia e História para anos iniciais, elas me propuseram ter embasamento tanto teórico quanto prático para lecionar a disciplina de História. (W.D.D.A, 2016)

Uma das questões discutidas neste trabalho remete à preocupação com a formação do professor para atuar no 5º. Desta forma buscou-se entender como se deu a formação do professor entrevistado. O professor W.D.D.A, considera que o Curso de Pedagogia da Faculdade Santa Fé lhe proporcionou boa formação, destacando as disciplinas do curso que contemplam conteúdos e práticas da História como: História para anos iniciais e Teoria e Prática do Ensino de História, estas também referidas do Projeto Político Pedagógico da Faculdade Santa Fé.

b) Posicionamento do professor quando questionado se ele se considera preparado para ministrar História na turma pesquisada
Sobre essa questão, W.D.D.A explana que:

> A cada dia a gente precisa se preparar bastante, porque é uma outra forma de lidar com conteúdos e com a forma prática, por que os alunos estão mais preparados que nos anos anteriores, eles já têm maior carga de conteúdo, eles perguntam e estudam mais, então é necessário que o professor esteja preparado com todo embasamento teórico e com prática para lecionar a disciplina de História. Saí do curso com formação mais prática que teórica, a teoria preciso buscá-la diariamente de acordo com os conteúdos que lecionam, porque não tem como ver tudo em uma disciplina de 60 horas como é o caso da disciplina de Teoria e Prática do ensino de História. Considero a carga-horária muito pequena para abranger todos os conteúdos que são vistos durante 4 anos no curso de História. Acho que o curso deveria ter uma carga-horária maior para as disciplinas específicas, até porque é um curso que abrange da Educação Infantil às séries iniciais do Ensino fundamental, só assim, saíamos mais preparado teoricamente. (W.D.D.A, 2016)

O professor W.D.D.A ressaltou como se sente ao ministrar História no 5º ano levantando a discussão sobre a eficácia das disciplinas específicas existentes no

currículo de Pedagogia, pontuando, que são desenvolvidas com carga-horária de 60 horas apenas o que as torna fragilizadas.

Contextualizando o pensamento do professor, Libâneo (2010, p. 579), corrobora com esta questão quando diz que:

> A maioria dos cursos de Pedagogia ainda tem suas matrizes curriculares baseadas em antigas regulamentações, em que havia "dubiedades em relação à finalidade do curso, separação entre teoria e prática, entre conteúdo e método etc." Sendo que a última Resolução CNE/CN nº 1/2006, definiu a docência como base fundamental da formação, porém não alterou a estrutura curricular para tal finalidade.

Um aspecto observado nas respostas de W.D.D.A, é a contradição, ao responder na pergunta anterior que sua formação havia lhe proporcionando embasamento teórico e prático para lecionar a disciplina de História, e ao deparar-se com o questionamento sobre sua preparação para o 5º ano, ele ressalta que não se considera preparado, pois essa turma exige mais conteúdo por parte do professor, por já estarem mais conscientes que nas séries anteriores, sendo assim, entende-se na fala do professor que sua formação inicial não contempla com a eficácia a formação do saber da matéria para que ele pudesse lecionar com maior segurança no 5º ano do Ensino Fundamental.

O professor W.D.D.A ressalta ainda que: "Na sala de aula incentivo o debate, discussões, construção de texto para que eles adquiram a noção crítica em relação ao conteúdo de História".

> O ensino e a aprendizagem de História no Ensino Fundamental se alicerçam no trabalho do professor, que deve ter o intuito de introduzir o aluno na leitura das diversas formas de informação, com a visão histórica dos fatos e agentes. O professor tem um papel fundamental na construção do saber histórico já que a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva. (FONSECA, 2005, p, 89).

Percebe-se assim, que há na atuação do professor, certa preocupação em como os alunos aprendem; pois apesar da fragilidade no processo de formação do mesmo, ele está sempre se posicionando com estratégias que facilitem a aprendizagem dos alunos. Na observação percebeu-se a indução à pesquisa, diálogos, construção em grupos proporcionados pelo professor, porém, segundo as respostas dadas, estes acontecem mais pela iniciativa dele do que pelo processo de formação que o tivera.

c) Posicionamento do professor quando questionado como você mede as propostas dos Parâmetros Curriculares para o Ensino de História em suas aulas com o 5º ano.

Quando questionado a respeito dos Parâmetros Curriculares, o professor W.D.D.A. disse já teve a oportunidade de lê-lo completo e ressalta que:

> Já tive contato com as propostas de toda a série inicial. De acordo com as leituras feitas percebi que alguns objetivos traz a noção das vivencias tanto na teoria quanto na prática, mas é necessário que a gente traga o conteúdo para a realidade do aluno. Considero-o como um recurso importante, pois trabalho aliado a propostas, porém, nunca fiz um paralelo entre os PCN´s e a efetivação dos conteúdos que trabalho diariamente. (W.D.D.A, 2016).

O professor W.D.D.A considera o PCNs um recurso importante, pois percebeu nos parâmetros orientações teóricas e práticas que ajudam na sua ação pedagógica, mas deixa claro que é importante haver adequação das propostas à realidade vivenciada pela criança. O posicionamento do professor é referido no PCNs quando sugere nos temas transversais a inserção de conteúdos da localidade da criança, o que não inibi a possibilidade de trabalhar outros contextos, desde que não fuja dos objetivos.

A sensibilidade do professor ao analisar o PCNs, leva a citar a reflexão feita por Fonseca (2005) ao mencionar as maneiras de ser professor de História, que reflete sobre os currículos, busca inovações, faz da sua aula, uma aula diferente mesmo seguindo o PCNs.

> [...] o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente. (FONSECA, 2005, p.71).

Há quem corrobore dessa concepção, algo importante de ser pensado em relação ao PCNs é como o professor faz uso desse recurso, que foi outro ponto importante, pois o conhecimento dos parâmetros deveria iniciar na formação acadêmica para assim dimensionar-se como correlacioná-lo ao fazer prático, pois a descontextualização, a falta de interpretação e a adequação ao ser posto em prática ainda é um problema encontrado por muitos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise das DCNs, do Projeto Político Pedagógico da Faculdade Santa Fé paralelo à observação e entrevista; considera-se que muito precisa ser feito para a adequação da licenciatura à prática pedagógica, a fim de haver ligação entre formação inicial e atuação prática. Desta forma, respondendo aos objetivos específicos da pesquisa que seriam identificar as bases legais para a formação inicial do Pedagogo que ministra a disciplina História no 5º ano do Ensino Fundamental e detectar a formação do Pedagogo que ministra a disciplina História no 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio Santa Fé, percebeu-se que apesar do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia contemplar a legislação vigente há fragilidades no processo de formação do professor, pois nas disciplinas específicas da área de História, predomina a preparação metodológica sobre a teórica, não preparando o futuro professor para articular na docência nos AIEF os saberes teóricos com os saberes práticos, o que leva a entender que há necessidade de reorganizar o currículo no que se refere ao conhecimento teórico e específico de cada disciplina e, assim, possibilitar mais segurança ao professor em relação ao saber da matéria.

Foi entendido que para uma qualificação profissional efetiva, necessita-se de ajustes no currículo educacional, pois foi observado nos documentos, na observação e no discurso do professor que o currículo de licenciatura em Pedagogia contempla as disciplinas pedagógicas, no entanto, a forma como são gerenciadas não possibilita a sensibilização e conhecimento do professor para o fazer pedagógico (teoria/conteúdo e prática).

Concorda-se que a fragilidade na organização das disciplinas específicas do Curso de Pedagogia, leva o professor a cometer algumas falhas, mas acredita-se também que a ausência dessas especificidades na formação inicial não justifica a falta de interesse ou empenho dos professores em se qualificar e buscar formações que contemplem sua formação inicial.

Sobre o terceiro objetivo: descrever como acontece a articulação teórico-metodológica dos saberes da formação inicial ao cotidiano na sala de aula do professor de História do 5º ano do Colégio Santa Fé, foi percebido que a articulação teórico-metodológica da formação inicial com o cotidiano na escola acontece de forma parcial, pois ao professor lhe faltou qualificação na formação acadêmica no tocante ao saber da matéria/ conteúdo.

O professor W.D.D.A, conhece bem as técnicas e faz uso das mesmas, porém ainda lhe falta maior domínio ao usar técnicas e saberes teóricos discutidos em suas aulas. Em algumas situações percebia-se que há descontextualização e pairava a sensação de insegurança nos alunos. Vale ressaltar que o professor W.D.D.A, tem pouco tempo de experiência, já que está apenas um ano lecionando História para essa série, o que influi diretamente na articulação dos saberes teóricos e técnicos,

pois considera-se que a experiência influi muito para um bom fazer pedagógico.

Consideram-se as observações e respostas pontuadas neste trabalho de grande relevância ao incitar à necessidade de dar continuidade à pesquisa e assim, levar esta discussão para outras instâncias proporcionando aos leitores uma reflexão a respeito dos problemas apresentados pelos currículos educacionais.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe. (Org.) 11. Ed., 4ª reimpressão _ São Paulo: Contexto, 2010 –(Repensando o ensino).

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais e História.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História e Geografia**.** 3.ed. Brasília, MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 26 maio 2013.

_____.Conselho Nacional de Educação – CNE. **Resolução CNE/CP Nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 23 de Nov. 2014.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (org). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. V. 1, 2, e 3.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 2005.

HEGEL, Georg W. F. **Fenomenologia do espírito**. São Paulo: Vozes, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2006. 315 p

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

SANTA FÉ, Faculdade. **Projeto Político Pedagógico**. São Luís, Faculdade Santa Fé, 2015.

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL COMO ESPAÇO E TEMPO DE FORMAÇÃO, PRODUÇÃO DE SABERES E APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS

Haêde Gomes Silva (SEMEC)
haedegomes@hotmail.com
Erineide Cunha de Sousa (SEMEC)
erineidepaz@yahoo.com.br
Neide Naira Paz Lemos (SEMEC)
naira.paz@hotmail.com/SEMEC

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Atualmente, testemunhamos mudanças vertiginosas no cenário da educação, sobremaneira na área tecnológica em que as informações nos chegam por todos os lados na velocidade da luz. O que parece inédito hoje, amanhã pode tornar-se obsoleto, dificultando, de certo modo, o acompanhamento dessas inovações. São mudanças que produzem uma revolução no contexto social contemporâneo, que ampliam as redes sociais e afetam tanto as atividades ligadas à produção e ao trabalho, como as ligadas à educação e à formação.

Essas discussões nos levam ao reconhecimento da escola como parte integrante dessa sociedade mutante e globalizada, por conseguinte, não é alheia e muito menos distante de suas transformações, uma vez que é na escola que o conhecimento é produzido, discutido e reelaborado. Portanto, cabe ao professor o desafio de ser mediador entre a sociedade e a escola, no sentido de levar os alunos a articularem o conhecimento produzido/adquirido e trabalhado em sala aula com a sua realidade circundante, com a realidade mais ampla, preparando-os para viverem numa sociedade informatizada, de inovações constantes e céleres, sem desconsiderar que a escola pode tornar-se ambiente de formação tanto de seus alunos quanto de seus professores.

Nesse sentido, as proposições de formações de professores devem acompanhar o dinamismo da sociedade moderna, com o objetivo de preparar seus docentes para lidarem com as complexidades que ela impõe. Uma formação que contribua para o emponderamento da autonomia profissional e para a reelaboração de saberes, assim como para aquisição de competências pedagógicas favoráveis ao exercício pleno da profissão docente, em tempos de inovações tecnológicas e de relações virtuais.

O professor, então, é colocado no centro das discussões a respeito da sua formação, no sentido de não ser sujeito inerte que apenas executa tarefas previamente definidas nos programas de formação, no intuito de dotá-lo de habilidades e técnicas que possam ser aplicadas em sala de aula, mas caminhando na direção contrária, na

direção de tornar-se produtor de seu próprio conhecimento, numa dimensão reflexiva e analítica em relação ao trabalho que desempenha, na sua relação com o outro, na realidade social em que atua.

Esse novo contexto formativo propõe a articulação dos conhecimentos construídos na academia com os conhecimentos construídos no exercício da prática docente, perspectivando que essa relação instaure um diálogo entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas desses profissionais, bem como o compartilhamento de experiências com seus pares, situações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, este texto decorre de pesquisa que tem como objeto de estudo a escola de ensino fundamental dos anos iniciais como lócus de formação continuada dos professores que nela atuam, compreendida como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas. Assim posto, delineia como objetivo investigar a formação continuada de professores e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas, tendo em vista a produção de saberes e aprendizagens compartilhadas no contexto da escola de ensino fundamental dos anos iniciais.

De modo organizacional, o texto encontra-se disposto do seguinte modo: esta seção primeira, denominada Considerações introdutórias, que contextualiza como delimita a discussão empreendida. A segunda seção, intitulada Aporte Teórico-Metodológico: breve considerações, que apresenta a discussão que fundamenta e orienta o estudo. A terceira seção, intitulada Das análises: revelações dos professores, traz um recorte ilustrativo da análise de dados empreendida na pesquisa, (Tempo Analítico II – Subeixo: Escola lócus de formação continuada), que coloca em realce uma releitura das narrativas dos professores interlocutores da pesquisa a respeito da formação continuada no âmbito da escola de ensino fundamental. A quarta seção, nominada Notas conclusivas, compreende o encaminhamento rumo à conclusão do presente texto.

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO: BREVE CONSIDERAÇÕES

A formação de professores se encontra atualmente no cerne das pesquisas, dos debates e produções acadêmicas, assim é que vários estudiosos e pesquisadores, tanto no cenário brasileiro, como no cenário internacional, têm contribuído largamente com discussões e estudos a respeito do tema em questão (PIMENTA; GHEDIN, 2008; BATISTA NETO; SANTIAGO, 2006; BORGES, 2001; NÓVOA, 1992; ALARCÃO, 2007). Suas reflexões remetem para questões acerca das políticas de formação, da complexidade do trabalho pedagógico, do contexto social de atuação dos professores, das relações estabelecidas com seus pares, dos saberes docentes, das práticas pedagógicas construídas e reconstruídas no contexto das escolas, da profissionalidade docente, dentre outras questões de igual relevância.

Em consequência dessas discussões, bem como mediante o aumento significativo das pesquisas e produções acerca das temáticas mencionadas, novas políticas públicas foram propostas em diversos países, incorporando mudanças na formação e no trabalho docente. No Brasil esse movimento de reforma não foi diferente, logo, o que distingue a implementação dessas mudanças entre um país e outro é "o grau de avanço, implantação, implementação, avaliação [...] desses discursos e práticas, bem como a forma como estes se difundem e são incorporados pelas instituições e agentes sociais" (BORGES, 2001, p. 74).

Acerca, ainda, dessa questão, Warschauer (2001, p. 125) aborda que a formação docente, antes de tudo, é subjetiva, pois a pessoa do professor carrega uma história formativa, longa, construída por meio da relação com a profissão e refletida sobre os aspectos escolares demandados desde o início, ainda em seus anos iniciais como estudante. Dessa afirmativa, nos diz que a formação deve passar, a princípio "pelo trabalho da pessoa sobre a pessoa, na compreensão da forma como se cruzam os projetos pessoais e profissionais, na produção de sentido sobre as vivências e sobre as experiências de vida".

Diante do exposto, o entendimento que aflora é que a escola se constitui espaço de formação continuada, pois é local de concretude da prática docente, da vivência profissional e do fazer pedagógico, no qual os professores experimentam, constroem e reconstroem metodologias referentes à produção e apropriação do conhecimento por parte dos alunos, conforme Alarcão (2001, 2007), Nóvoa (1992, 2011) e Magalhães (2004). Dizemos, também, que constitui tempo porque se reveste nas experiências adquiridas e construídas em diversas situações ao longo do exercício docente, no decorrer do qual o conhecimento e os saberes profissionais são produzidos, elaborados/reelaborados, consolidados e mobilizados em situações inerentes à prática pedagógica, segundo revelam Brito (2006) e Gauthier (1998).

Nessa perspectiva, a escola, palco de aprendizagens discentes e de aprendizagens docentes, torna-se também ambiente profícuo e privilegiado para a formação dos profissionais que nela atuam, visto que se configura em espaço de reflexão crítica. É neste ambiente que os saberes docentes são mobilizados e colocados em prática em meio, às vezes, a situações adversas, onde a reflexão sobre a prática pedagógica acontece, onde as trocas se realizam e na qual a identidade profissional é construída afirmando-se ou negando-se (ALARCÃO, 2001).

No plano metodológico, para a concretização deste estudo estruturamos, desenvolvemos e trilhamos um caminho alicerçado na modalidade da pesquisa qualitativa, com abordagem narrativa, configurando-se como estudo de natureza descritiva e interpretativa, na perspectiva de compreensão do fenômeno investigado: a formação continuada de professores no cenário da escola de ensino fundamental

dos anos iniciais, na condição de um processo permeado pela reflexão, pela produção de saberes e pelo compartilhamento de aprendizagens. Assim, a escolha por essa modalidade de pesquisa adveio da crença de que essa vertente investigativa propicia uma ampla liberdade teórico-metodológica, na medida em que dá ao pesquisador condições de traçar caminhos, tendo em vista a efetivação do estudo.

A opção pelo uso da narrativa como uma vertente de investigação qualitativa justifica-se por ser um método que vem sendo propagado e, com certa frequência, empregado em pesquisas em ciências sociais, diante do entendimento de que não há experiência humana que não possa ser relatada por meio de uma narrativa. Elas, as narrativas, podem ser expressas de várias formas, orais ou escritas, por meio da música, de imagem, do cinema, de notícias e estão relacionadas com a própria trajetória da humanidade, na medida em que não há povo sem história, segundo afirmam Jovchelovitch e Bauer (2015). A narrativa, na compreensão posta, propicia aos sujeitos relatar suas percepções pessoais, sentimentos e experiências singulares vivenciadas no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional.

Nesse sentido, a pesquisa narrativa "instala um efeito formador e possibilita apreender conhecimentos específicos sobre as trajetórias individual e coletiva". Assim, a potencialidade deste formato de pesquisa é sua função colaborativa, "[...] na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua experiência e amplia sua formação através da investigação-formação de si" (SOUZA, 2008, p. 169).

Corroborando desta mesma compreensão, Goodson (2007, p. 71) defende a vida e o trabalho docente como fatores importantes nas investigações educacionais, por meio de estratégias que valorizem e coloquem em realce a "voz do professor", haja vista, que os estudos pautados nessa perspectiva permitem uma rica produção de diálogo e de dados, bem como proporciona a esses profissionais seu envolvimento com investigadores e com o desenvolvimento de uma atitude de colaboração junto à pesquisa, a propósito, é como diz esse autor: "Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a 'vida', é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho". Pautados nessa convicção, com o emprego de Cartas Pedagógicas e Entrevista Narrativa, para produção de dados, foi possível dar voz aos interlocutores da pesquisa que narrassem suas experiências formativas, seus saberes e aprendizagens compartilhadas desses profissionais no seio da escola.

O uso das Cartas Pedagógicas se justifica por serem portadoras de sensibilidade e de sentidos de quem as escreve e têm a intencionalidade de comunicar, a outrem, questões de caráter pedagógico, relativas a princípios e valores que permeiam a educação e seus múltiplos cenários, sobretudo aspectos profissionais, no sentido da reflexão acerca de suas experiências formativas e docentes:

> A nosso ver uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este dialogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivas nesta reflexão, diríamos que uma carta pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar sangue, carne e osso pedagógicos. (CAMINI, 2012, p. 70-72).

No que concerne à Entrevista Narrativa, esta é consignada como modalidade de entrevista em profundidade, possuidora de características específicas, tendo em vista tratar-se de um formato discursivo, a exemplo de uma história de vida enquanto dados de pesquisa, edificando-se a partir de uma "[...] cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social" (JOVCHELOVICH; BAUER, 2015, p. 91). Caracteriza-se como uma técnica não estruturada, a despeito de sua orientação detalhada, perspectivando a captação da narratividade dos interlocutores, contendo aspectos pontuais de sua autobiografia. A utilização deste instrumento revela-se importante, pois dá ampla liberdade ao pesquisador e aos entrevistados, de modo que permite desenvolver questões com um grau mais ampliado de liberdade.

Nessa perspectiva, as narrativas captadas por estes dispositivos que viabilizaram a produção de dados, oportunizaram desvelar as marcas das trajetórias profissionais e das experiências vivenciadas pelos interlocutores, que favorecem e contribuem significativamente para apreender sinalizações de aprendizagens docentes, nas trajetórias de formação continuada na escola, na prática pedagógica dos professores e do pedagogo, objetivando identificar dentro do cenário escolar momentos/situações que podem ser reconhecidos como de formação, de reelaboração de saberes e aprendizagens compartilhadas.

Acrescentamos, pois, que a análise interpretativa dos dados advindos das Cartas Pedagógicas e da Entrevista Narrativa seguiu a proposta denominada por Souza (2004, p. 124): "Leitura em três tempos" Tempo I - Pré-análise/Leitura Cruzada, deu sustentação à elaboração de perfis (auto)biográficos de formação dos interlocutores da pesquisa; Tempo II - Leitura Temática – unidades de análise descritivas, favoreceu a organização dos dados de modo a demonstrar, por meio de leituras e releituras das narrativas produzidas pelos interlocutores, "as regularidades e irregularidades, particularidades e subjetivades com base na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo dos textos narrativos"; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus, envolveu e agrupou elementos dos tempos I e II, no sentido de pontuar suas interconexões e desse modo realizar a triangulação de todos os dados analisados, em busca do desvelamento das singularidades e dos sentimentos que possibilitam a compreensão do objeto de estudo e do alcance dos objetivos da pesquisa.

A propósito, cabe acrescentar que não vimos possibilidade de fragmentação entre esses três comandos orientadores porque exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos, visto que "[...] os três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes" (SOUZA, 2004, p. 122). Desse modo, registradas estas considerações teórico- metodológicas, na seção a seguir, informamos acerca da movimentação analítica dos dados produzidos por intermédio das Cartas Pedagógicas e da Entrevista Narrativa

DAS ANÁLISES: REVELAÇÕES DOS PROFESSORES

Iniciamos esta seção afirmando que as instituições escolares são espaços revestidos de aspectos políticos, sociais e relacionais. São locais onde a concretude da prática docente se torna real, onde os saberes da formação se articulam com os saberes experienciais e são pensados e postos em ação. Assim, a escola, entendida como espaço de intervenção social e de pesquisa, pode transformar-se também em local fecundo de formação de seus atores, não somente de seus alunos, mais de seus profissionais, sobremaneira dos professores que, naquele cenário, se relacionam e trabalham.

Assim posto, o movimento empreendido no itinerário das análises, perspectivou a busca de compreensões, revelações, relacionadas ao objeto de estudo, que nos levam ao entendimento de que no exercício de leituras e releituras dos relatos narrativos, a partir de um olhar criterioso, para além da simples leitura das narrativas e de visualização do óbvio, possibilitasse buscar nas entrelinhas dos escritos (Cartas) e na oralidade expressa nas entrevistas, confirmações, constatações ou mesmo indícios que oferecessem significações/respostas às questões levantadas na investigação, tendo em vista acessar às compreensões do objeto de estudo, que, a rigor, "[...] emergem umas após outras ao longo de leituras sucessivas. Cada leitura 'revela' novos conteúdos semânticos", como nos diz Bertaux (2010, p. 107).

Para efeito de ilustração, trazemos um recorte das análises realizadas sobre os dados das Cartas Pedagógicas e da Entrevista Narrativa, consubstanciada no Tempo II, que pertence ao Eixo Analítico: Formação, Saberes e Aprendizagens compartilhadas, no seu Subeixo 1 - Escola: lócus de formação continuada. A denominação se justifica por compreendermos que este espaço é campo fértil de formação dos profissionais que nela atuam e que, portanto, neste artigo, colocamos em realce o referido Subeixo, haja vista que sua análise possibilitou, em articulação com o objeto de pesquisa e o objetivo proposto, compreender como os professores interlocutores (Tito, Efésios, Romanos e Coríntios) percebem a formação no cenário da escola, em conformidade com o recorte analítico que segue:

TITO	Então, minha formação continuada acontece desde que iniciei na carreira docente. Tanto no espaço da escola como fora dele, formação esta, de fundamental importância para a minha prática em sala de aula. Pois cheguei no ambiente escolar como técnica da universidade, mas sem experiências.
EFÉSIOS	[...] no entanto sinto falta, tempo e espaço dentro da escola para discussões e trocas de experiências, pois nos momentos juntos com todos os segmentos da escola o tempo é tão curto que só dá para falar de problemas dos alunos, não temos um projeto. E isso não é só nesta escola, o próprio sistema da secretaria levou as escolas ao individualismo, desde 2010 se vivencia esta experiência de solidão.
ROMANOS	No espaço da escola a formação é quase zero, pois as reuniões que há são basicamente para dar informes e quando há formação o tempo é mínimo basicamente de 3 dias. Além de que não temos tempo disponível durante a semana.
CORÍNTIOS	[...]. Essas formações na escola, conversando com as colegas, com as leituras, no momento do planejamento são fundamentais até pra se apropriar da linguagem que as pessoas falam que trabalham na escola, que trabalham na educação, que é diferente. Das minhas experiências que escolhi compartilhar com você talvez a mais cheia de aventura tenha sido a de aprender a usar as novas tecnologias na escola que trabalho atualmente, e que, já faz 8 anos que estou [...] Por um longo período nos encontrávamos quinzenalmente no laboratório de informática de nossa escola para planejar, tínhamos o apoio do núcleo de tecnologia da educação municipal, daí então era só mergulhar nos fazeres possíveis com a tecnologia ora oferecida ao nosso coletivo docente [...].

Este conjunto de narrativas que analisamos, e que tem como foco a formação continuada no âmbito da escola, revela que o grupo de professores interlocutores demostra uma bem articulada capacidade reflexiva, mas que, a rigor, sua narratividade se situa no plano descritivo, o que implica reconhecer que não ampliam e nem exemplificam com detalhamento as situações mencionadas.

Mesmo assim, em suas narrativas encontramos aspectos em relação à escola como lócus de formação continuada. Nesse sentido, emergem questões como: insatisfações acerca do tempo disponibilizado para as formações; reafirmações acerca da importância dessa organização formativa; participação nos momentos de formação, entre outros aspectos. O fato é que expressam claramente, demarcadamente, sobre o acontecimento dessa formação e sobre o real entendimento que têm desse processo formativo.

Ilustrativamente, destacamos alguns aspectos narrativos que podem confirmar nossas análises. Romanos diz que a formação “é quase zero”, seu entendimento reduz a formação continuada na escola ao status de “reuniões” de “informações” e fala sobre a indisponibilidade de tempo: “[...] não temos tempo disponível [...]”. Nessa

mesma direção, Efésios registra também sobre escassez de tempo, notadamente para o compartilhamento de experiências: “[...] o tempo é curto só dá para falar dos problemas dos alunos [...]”.

Em continuidade às considerações empreendidas por Efésios sobre o pouco tempo destinado à formação na escola, justifica esse fato ao argumentar que o próprio sistema no qual a Secretaria Municipal de Ensino está inserida contribui para o individualismo nas escolas pertencentes à rede. Em seu relato deixa evidente o período em que iniciou essa ação “[...] desde 2010 se vivencia esta experiência de solidão”. Contudo, é possível perceber no relato de Efésios, mesmo com a negação dessa formação no ambiente escolar, a necessidade de um projeto formativo elaborado e executado por todos os segmentos da escola.

Nesse sentido, os dados pontuam que o modo organizacional em que se estrutura a instituição escolar e sua burocratização dificultam a formação dos professores na escola, como defende Warschauer (2001), a exemplo das reuniões para informes, preenchimentos de fichas, cumprimentos de prazos, dentre outros que minam o tempo e individualizam ações coletivas de reflexão do fazer docente.

Considerando esse cenário, reconhecemos que a reunião pedagógica é diferente de encontros de formação de professores. A primeira tem caráter informativo, configurando-se, por vezes, como reunião pedagógica, colocando em realce discussões e debates pertinentes à rotina do trabalho docente e do fazer pedagógico. Ademais, discutem, ainda, sobre a resistência de alguns professores a mudanças, situações que podem configurar-se em passividade no sentido de contraposição à ideia de estudos compartilhados, de trabalho coletivo, de busca por soluções diante dos problemas que surgem e de posições divergentes dentro do grupo.

Entretanto, a narrativa de Tito evidencia nuances de que na escola essa formação acontece, pelos estudos individuais e colegiados, pelas trocas de experiências, pelos cursos realizados. Assim diz Tito: “Então minha formação continuada acontece desde que iniciei na carreira docente”. Em Coríntios encontramos referências acerca de suas aventuras com o aprendizado de novas tecnologias: “[...] daí então era só mergulhar nos afazeres possíveis com a tecnologia ora oferecida [...]”.

Com este recorte ilustrativo da análise de dados, a intenção foi chegar à compreensão de como os professores interlocutores narram seu entendimento, assim como as ações que mostram a escola de ensino fundamental como lócus de formação continuada e de aprendizagens compartilhadas, o que nos possibilita chegar ao entendimento dos professores interlocutores a respeito da escola como espaço de formação, que essa atividade é uma ação real na escola contexto da pesquisa. Mesmo que para alguns “seja uma ação quase nula”, mas para outros configura-se em um “processo organizado e sistematizado”, que pode incidir diretamente na prática pedagógica e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos.

A compreensão expressa nessas narrativas analisadas converge para o pensamento de Nóvoa (1992, p. 29) ao ressaltar a importância da diversificação dos moldes vigentes das práticas formativas, com o intuito de instituir novas relações entre os professores com o conhecimento pedagógico e científico, razão por que afirma que as mudanças na prática docente estão intrinsicamente ligadas aos professores e a sua formação e que nenhuma modificação pode passar ao lado de uma "mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola".

Neste caso, não obstante as narrativas deste subeixo contestam pontualmente a realidade compreensiva de cada interlocutor, há um aspecto a ser ressaltado, que converge para os dizeres de Nóvoa (1992), é que a formação continuada que aqui tratamos está inserida no Projeto Político Pedagógico da escola, na condição de um investimento educativo que tem amplo reconhecimento pela comunidade escolar e extra escolar, fato inclusive reconhecido pelos professores interlocutores, o que não quer significar que elogiem o Programa, entretanto o reconhecem, sendo que, em vários casos ou em várias narrativas (Tito e Coríntios) a confirmação dessa formação se evidencia.

NOTAS CONCLUSIVAS

Ao finalizar este artigo, apontamos algumas constatações sobre nossa investigação, que referendam a escola cenário da pesquisa como um espaço formador, como um local em que os professores, cada um na sua dimensão, investem em sua formação continuada, no caso, falamos da formação proporcionada pela escola, o que os levam a reconhecer, igualmente, que a Escola Municipal Galileu Veloso representa um local que colabora com a formação dos docentes que lá atuam.

Esse entendimento é atestado pelas narrativas analisadas o que possibilitou conhecer o processo formativo de nossos interlocutores. Nesse sentido, chegamos ao entendimento, sob o olhar analítico realizado neste estudo, de que essa modalidade de formação alicerçada no contexto do espaço escolar é ainda pouco percebida e colocada em prática pelos que nela atuam, mas que contribui significativamente para reflexão coletiva dos assuntos inerentes à escola, às relações estabelecidas entre todos que fazem esse ambiente educativo, bem como às representações construídas sobre o ser professor e sua prática pedagógica.

Desse modo, a dimensão teórica que alicerçou as discussões que dão sustentação ao estudo realizado proporciona a convicção de que a formação continuada de professores, conforme perspectivada, atender as necessidades e singularidades formativas desses profissionais, caracterizando-se como uma formação que se contrapõe à lógica tecnicista, que não comunga com a ideia de saberes fragmentados

e descontextualizados, que concebe o professor apenas como técnico e transmissor dos conhecimentos instituídos historicamente.

O diálogo empreendido com os dados analisados, à luz dos teóricos, que a rigor consubstanciaram nossa pesquisa, aponta a escola como espaço que proporciona também formação de seus professores, na medida em que se configura como lócus de experiências profissionais, onde competências são desenvolvidas, relações são estabelecidas e o trabalho docente é pensado, planejado, posto em ação e compartilhado. Aponta que o professor não é apenas um executor de tarefas preestabelecidas, mas um profissional que reflete sobre o trabalho que realiza, que produz saberes e que divide com seus pares as aprendizagens auferidas.

O olhar analítico empreendido sobre as narrativas revelou aspectos relacionados à formação, à trajetória profissional, às experiências vivenciadas no contexto escolar, às relações estabelecidas com os pares, entre outros que foram comunicados pelas singularidades e particularidades das histórias dos professores interlocutores desta pesquisa.

As narrativas autobiográficas, que neste estudo, ouvimos, lemos, interpretamos, analisamos, considerando o lugar de onde falaram seus autores (professores), permitem acessar a um lastro compreensivo que constitui sua trama narrativa, que se converte em caminho possível e passível de ser integrado no campo particular do estudo que desenvolvemos, representa uma arte que diz sobre o viver a formação continuada no cenário da escola permeada pela interação e partilhas de aprendizagem entre os professores interlocutores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus, 2010.

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Campinas, **Educação & Sociedade**, ano XXII, n.74, p. 59-76, 2001.

BRITO, A. E. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41- 53.

CAMINI, I. **Cartas pedagógicas:** aprendizagens que se entrecruzam e se comunicam. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí. RS: UNIJUÍ, 1998.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 65 - 78.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90 – 113.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **A. formação de professores e profissão docente**. (vídeo). São Paulo, 2011. 90 min. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 20.10.2015.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formativo de professores. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/.../1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf>. Acesso em: 16.01.2015.

_____, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). PACHECO, D. et al. **História de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

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

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: UM OLHAR TRANSDISCIPLINAR SOBRE A PRÁTICA DA PESQUISA

Joselma Ferreira Lima e Silva (IFPI)
joselmalavor@ifpi.edu.br
Rosimeyre Vieira da Silva (IFPI)
rosimeyrevieira@ifpi.edu.br

INTRODUÇÃO

É inquestionável que o ser humano, considerando toda sua complexidade, precisa se desenvolver de forma integral, conectada e nas suas múltiplas dimensões. Moraes (2003), ao analisar o cenário atual da Educação, aponta como pauta importante o novo paradigma científico que possibilita a percepção de um mundo complexo, a visão de contexto, mais ampla, que compreende a "totalidade, o pensamento sistêmico aplicado à educação, e consequentemente nos impõe a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na práxis da educação". (MORAES, 2003, p. 188).

Desvela-se, desse modo, no cenário mundial, a importância do contexto e da cultura das aprendizagens, a ampliação dos espaços onde o conhecimento trafega e as mudanças do saber se reafirmam, que considere a pesquisa como uma premissa fundamental, e que aos aprendizes – professores e estudantes –, seja proposto transcender, ou seja, ir além do ensinar avançando cognitivamente e de forma harmônica.

Todavia, evidencia-se, segundo Morin (2001), que os professores são formados a partir de uma simplificação de mundo onde eles acreditam que é possível simplificar a realidade para ser melhor apreendida ou transmitida a seus alunos, o que se constitui grande obstáculo à educação planetária, estruturada sob um Paradigma da Complexidade e Transdisciplinaridade, que rejeita a simplificação, a qual se deve conseguir transpor.

Concomitante a essa realidade, percebe-se que professores de Matemática dedicam-se a explicações exaustivas em definições, conceitos, fórmulas, e fazem uso da linguagem voltada para a racionalidade tecnocientífica, ao tempo em que o conhecimento transdisciplinar associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apoia-se no próprio conhecimento disciplinar constituindo-se rica oportunidade de observar a complexidade dos fenômenos para o resgate do sentido

do conhecimento. Para D'Ambrósio (1999) a problemática repousa sobre a formação do professor de Matemática, pois "os cursos de licenciatura insistem em ensinar teorias obsoletas, que se mantêm nos currículos graças ao prestígio acadêmico associado a elas, mas que pouco têm a ver com a problemática educacional brasileira" (p.82).

Nessa direção, contundentes e contínuas inquietações têm se perdurado em relação à necessidade de formar professores que possam atender as demandas da sociedade contemporânea e que contribuam para as transformações necessárias no ensino da Matemática que ora temos nas escolas públicas e ao processo de Educação Matemática que se almeja efetivar.

Dessa forma, existe a necessidade de os novos professores compreenderem a Matemática como uma disciplina de investigação, que cumprirá esse propósito, desde que situações mobilizadoras ocorram, como, por exemplo, através do estímulo às atividades de pesquisa e por meio de resoluções de problemas. Considerando essa perspectiva, desenvolvemos um Estudo de Caso, no qual surgiu a seguinte problemática: na formação dos licenciandos em Matemática do IFPI, Campus Piripiri, a prática da pesquisa tem sido contemplada enquanto metodologia de ensino-aprendizagem transdisciplinar?

Buscamos a ampliação do debate tomando como referência Edgar Morin, pois convergindo com seus pressupostos, acreditamos que um dos desafios para a cidadania planetária reside em como estimular os licenciandos a buscar novas formas de pensar, de procurar e de selecionar informações, de construir seu jeito de trabalhar com o conhecimento e de reconstruí-lo continuamente de forma consciente, atribuindo-lhe novos significados, mediatizados pela prática da pesquisa sob a ótica da transdisciplinaridade que maximiza a aprendizagem, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento.

DESENVOLVIMENTO

A CONECTIVIDADE NO UNIVERSO DOS SABERES

Morin (2001) afirma que já não se pode mais ignorar a penetração, na vida acadêmica, da articulação dos pares binários e da conectividade dos saberes. Destaca-se com isso o paradoxo do uno e do múltiplo, ou seja, da íntima relação e interdependência entre os dois termos que se polarizam na era moderna. Assim, o princípio holográfico remete a articulação dos pares binários: parte-todo, simples-complexo, local-global, unidade-diversidade, particular-universal. Para o autor, existe a necessidade de interligarmos conhecimentos de distintas áreas, estabelecendo uma comunicação capaz de dotar de sentido o saber, cuja proposta de interligação se

torne possível entre ciência, artes e tradição; entre sujeito, objeto e conhecimento produzido; entre corpo, mente e sentimentos.

É a partir dessa perspectiva primária que devemos pensar o discurso das competências, tão evocado na atualidade, levando em consideração que as pessoas apresentam-se, vivem, convivem, agem, interagem, avaliam ou são avaliadas como um espectro de competências, que, inclusive, são tópicas, se consideradas isoladamente, e que até podem constituir-se em focos de curiosidades, mas não garantem um desenvolvimento nem formação pessoal harmoniosa. Freire afirma, ao tratar de uma Pedagogia que promove a autonomia, que

> [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 2001, p. 26).

É nesse sentido que deve estar inclusa a ampliação dos objetivos da escola, dos processos de formação da pessoa, numa proposta de formar para a cidadania, tanto local quanto global. Como Moraes (2003) aponta, isto é, que faça referência à representação de papéis nos âmbitos social, econômico, político, entre outros, relacionando-se diretamente com os direitos e os deveres inerentes à ideia de participação, de articulação entre o individual e o coletivo, principalmente porque a ideia de pessoa inclui outros âmbitos que transcendem o da cidadania.

Nessa perspectiva, Morin (2001) nos apresenta o Pensamento Complexo de tipo transdisciplinar que propõe uma modelização e uma metodologia muito mais ampla e aberta, que atravessa as disciplinas e vai além delas, incluindo não só os saberes não disciplinares, mas as diferentes culturas, os diferentes níveis do sujeito e os diferentes níveis da realidade. O pensamento complexo...

> ...pede para pensarmos nos conceitos sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para estabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. (MORIN, 1998, p. 192).

Mas há um desafio particularmente decisivo, e repousa no eixo da formação relativa à atividade profissional de ensinar Matemática, que, por sua vez, diz respeito aos saberes fundamentais que são mobilizados para a realização do trabalho docente e guardam relação direta com os saberes em determinados contextos de prática. Os

saberes práticos, ligados à ação (que são da experiência), envolvem aspectos que vão desde os conceituais, cognitivos e curriculares, até os didático-pedagógicos e afetivo-emocionais.

Tais saberes envolvem, principalmente, elementos relativos ao aprender e ensinar, bem como ensinar e aprender *para* uma prática investigativa, onde os saberes possam ser construídos mediatizados *pela* prática da pesquisa, e por meio dela, em um movimento dinâmico e contínuo, no qual o ato de pesquisar esteja situado como elemento essencial na formação do professor.

Como afirma Tardif (1996, p. 232), "os saberes da experiência fundem e (re) significam os saberes adquiridos na formação inicial, pois são formados de todos os demais, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência". Tais saberes, segundo ele, constituem os fundamentos da competência docente. Diante dessa realidade, e tendo pela frente o desafio de formar professores de Matemática que ensinam, educam e aprendem pela pesquisa.

SABERES DA PESQUISA

No Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 2012) afirma-se que, para enfrentar os desafios que o novo século impõe, seria indispensável atribuir novos objetivos à Educação, mudar a ideia que se tem da sua utilidade, cabendo a ela a obrigação de transmitir, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois essas são as *bases das competências do futuro*[1].

Torna-se de extrema importância compreender que esse processo de formação exige um clima de trabalho tal que se possa saborear o conhecimento em questão *(em português de Portugal = saber, sabor. Do latim Sapor*, "sabor", relacionado ao verbo Sapere, que tanto queria dizer "ter gosto, sentir gosto", como "compreender, saber"), e esse sabor seja percebido pelos alunos e pelo docente na lida cotidiana profissional e socializado com seus parceiros na sala de aula. Para isso, o saber inclui um saber o quê, como, por que e um para quê.

O significado da palavra *pesquisa* perpassa, semântica e essencialmente, pela ideia de buscar com diligência, investigar, informar-se a respeito, indagar - atribuições que o homem tomou para si, ou lhe foram atribuídas desde sua gênese. Ou seja, como se a curiosidade natural do homem e a pesquisa fossem elementos indissociáveis, perpassando pelo princípio educativo e estende-se ao princípio científico, não em um "passe de mágica", mas colocando-se de forma processual ao longo da vida estudantil e acadêmica.

Assim, entendemos que o abismo existente entre teoria e prática, assim como entre pesquisa e prática na formação docente, poderia ser reduzido considerando-se

as elaborações teóricas resultantes das pesquisas sobre essa formação, entendida como compreensão *da* e *para a* ação, instrumentalizando as transformações necessárias. Essa visão possibilita a superação da aprendizagem em uma dimensão pontual, pois, enquanto atitude cotidiana, potencializa a junção entre teoria e prática, de modo amplo, complexo e transdisciplinar.

Não se restringe ao domínio de instrumentações pouco acessíveis, nem apenas a um esforço teórico que decorre de descobertas lógicas. Não se esgota em ritos tipicamente acadêmicos, como exclusividade de um grupo. Como proposta de aprendizagem, é propício que as Instituições de Ensino Superior – IES, eduquem *pela* pesquisa, para que seus egressos sejam capazes de unir teoria e prática, em uma dimensão política, educativa e emancipatória e possam, posteriormente, formar estudantes da Educação Básica com potencial questionador.

Formando nossos futuros docentes da Educação Básica nessa perspectiva, eles terão condições de desenvolver com seus alunos a mesma postura inquiridora, curiosa e potencialmente criativa. Sem a vivência cotidiana da pesquisa em sua formação inicial, dificilmente os professores conseguirão promover essa prática em suas salas de aula.

A PRÁTICA DA PESQUISA: COMPLEXIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Críticas à fragmentação dos saberes e ao pensamento reducionista e simplificador não são raras, e essa maneira de pensar é tida como sério problema presente nas práticas educativas escolares. Por isso, acreditamos na necessidade emergente de concebermos que o aprender e o ensinar constituem duas atividades muito próximas da experiência, e essencialmente propiciam o desenvolvimento do processo de formação de qualquer ser humano. Assim, ensinamos quando buscamos, quando partilhamos, orientamos ou informamos, e em termos de aprendizagem, sobretudo, quando indagamos sobre a natureza e a variedade de aprendizagens a que estamos expostos, acerca das variáveis e dos mecanismos que interferem nesse processo.

Para D'Ambrósio (2013), a pesquisa propicia a interface interativa entre teoria e prática, atuando como elo entre ambos. Nessa direção, pensando na perspectiva educacional, delineia-se uma concepção de que a formação docente e a profissionalização desse educador envolvem movimento, dinâmica, caminhar em busca, experimentar, testar, numa curiosidade instigada ao lado de uma legítima busca de conhecimento.

Trata-se, portanto, de uma ação marcada de intencionalidade, reflexão, indagações, cujas etapas devem ser discutidas e classificadas em uma razão de

ordem intelectual e prática, o que por sua vez possui características que similarmente nos remetem ao clima universitário.

A instituição e fomentação da formação científica de nossos estudantes podem ser dinamizadas, acentuando-se os aspectos relativos à construção da autoria e autonomia, possibilitando que eles possam se posicionar, considerando a necessidade de tomadas de decisão, aplicando seus saberes teóricos e práticos na resolução dos mais variados problemas. As bases da cultura científica residem no vínculo da pesquisa à formação discente, de modo que o processo de construção do conhecimento se dê na medida em que o aluno aprende a lidar com a elaboração de problemas de investigação, ao tempo em que estará não só "fazendo ciência", mas igualmente deixando o espírito investigativo lhe conduzir à construção da cidadania.

Sob a ótica de Morin (2001), compreende-se que por sua vez, para revelar-se, a complexidade dos fenômenos exige do observador uma postura transdisciplinar, ou seja, para ser conhecido em toda a sua dimensão conectiva, o objeto exige conhecimentos e observadores transdisciplinares.

> [...] quanto mais os problemas tornam-se multidimensionais, maior é a incapacidade para pensar sua multidimensionalidade; quanto mais eles se tornam planetários, menos são pensados enquanto tais. Incapaz de encarar o contexto e o complexo planetário, a inteligência torna-se cega e irresponsável. (MORIN, 2001, p. 14).

O problema que se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de "espantar-se". Para um educador nesta posição não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas essenciais que partam da cotidianidade, para, sobretudo, ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas.

Em meio a complexidade que envolve a formação de professores nesta última década, tem sido discutida uma nova abordagem de formação de professores, "que propicia a superação da racionalidade técnica com vistas a uma concepção prática centrada no saber profissional, tomando como base o conceito de reflexão" (SCHÖN, 2000, p. 83). Os momentos de reflexão significam oportunidades para a formação pessoal e profissional do professor, considerando que o desenvolvimento do educador faz-se pelas possibilidades que este teve na vida, desde as de caráter sistemático, como a formação acadêmica, até a simples forma de viver em sua cultura.

Como educadoras, antecipamos nosso entendimento de que é preciso conceber que Educação, Matemática e pesquisa são processos e estratégias contextualizadas

e totalmente interdependentes e que a mobilização e desenvolvimento/construção desses saberes precedem quaisquer “aquisições de competências”.

É essencial que as propostas de respostas a essas questões que tanto nos desafiam estejam sobrepostas, ajustadas e marcadas por ações contínuas, devidamente orientadas ao par teoria e prática, tomando-se por base a aquisição de uma cultura profissional, à qual se dê uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando-se a capacidade de relação e de comunicação que define o trato pedagógico.

METODOLOGIA

A metodologia de nossa pesquisa pode ser caracterizada, considerando a natureza dos objetivos elencados, como um estudo qualitativo de natureza descritivo-exploratório (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p.25), numa perspectiva em que “os caminhos norteadores do conhecimento científico privilegiam a informação interpretativa sobre a realidade, centrada na construção de dados. Nele, se por um lado tem-se um sujeito que traz indagações de pesquisa a partir de suas concepções de mundo, por outro, o objeto é também um objeto-sujeito que fala e se posiciona conforme o seu contexto histórico-social.”.

Uma pesquisa de abordagem qualitativa que mapeou a literatura recorrente referenciada na temática, destacando a Teoria da Complexidade e Transdisciplinaridade em Edgar Morin (2001, 2004, 2010). Priorizamos como principais instrumentos para o levantamento de dados: o questionário aberto, a entrevista semiestruturada, a oficina didático-pedagógica para aplicação da atividade/diagnóstico e análise documental.

Em nossa pesquisa utilizamos um questionário aberto para 10 docentes que atuam na Licenciatura em Matemática e outro para 60 estudantes distribuídos nos VI, VII e VIII períodos. A entrevista semiestruturada foi aplicada exclusivamente com os docentes dos componentes curriculares destinados à pesquisa conforme Projeto do Curso. Na oficina didático-pedagógica convidamos os graduandos para elaborarem uma proposta de atividade investigativa para os alunos da Educação Básica.

A análise documental foi obtida por meio do Projeto Pedagógico do Curso de Matemática (PPC) e dos planos das disciplinas selecionadas: TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), Pesquisa em Ensino de Matemática e Prática Profissional IV (Estágio Supervisionado IV).

Lançamos a priori um olhar sobre a quinta Competência geral para a formação docente trazida no PPC do Curso de Matemática, de forma bem específica, nos detivemos na parte *(3) Domínio dos processos de investigação necessários ao aperfeiçoamento da prática pedagógica***.** Para alcançar os objetivos da pesquisa, elegemos como interlocutores: professores da Licenciatura em Matemática e os graduandos do VI, VII e VIII.

Nossa investigação foi estruturada em três etapas: (1) levantamento e análise dos planos de disciplinas e do PPC; (2) aplicação do instrumento de levantamento inicial de dados, dos questionários com alunos e docentes, e entrevista com professores, bem como das oficinas; (3) análise e discussão dos resultados.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PPC DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

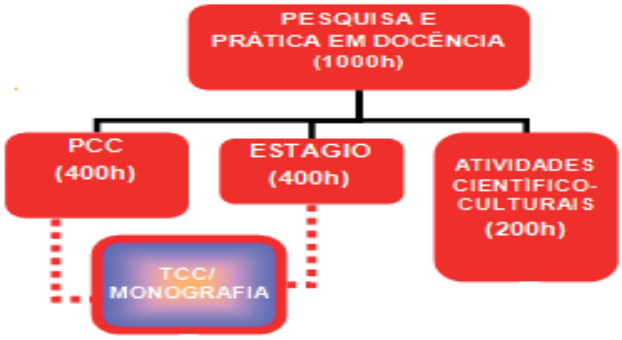
Por se tratar de num contexto de formação de competências, as situações ou propostas com esse objetivo precisam imprimir uma forte influência sobre a prática, algo nem sempre priorizado nos cursos de formação de professores, mas que pode se processar

> [...] à medida que se desenvolvem ações e estudos sobre os saberes mobilizados pelos professores na ação pedagógica na escola, que assim, abrem possibilidades concretas para que se possa desenvolver a formação na licenciatura com base em uma relação de complementaridade com o processo de produção de saberes da prática docente escolar (MOREIRA; DAVI, 2010, p41).

Ainda considerando a possibilidade de objetivos distantes da concretude, podemos evidenciar o aspecto relativo ao próprio desenvolvimento da autonomia do graduando, que constitui uma competência de caráter específico, mas que é tão pouco trabalhada pelos formadores, de modo que ainda percebemos as limitações e grandes dificuldades em produzir conhecimento. A ausência de uma educação científica, e do fomento à pesquisa, enquanto metodologia de ensino e aprendizagem, inviabiliza o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos estudantes. Entretanto, tomando-se o desafio do ponto de vista didático, pensamos ser importante refletirmos sobre como pode ocorrer a ligação entre formação, investigação e transdisciplinaridade, considerando, nesse caso, como os processos de ensino e de aprendizagem, e de formação profissional, podem assumir o viés da postura investigativa, reflexiva e crítica no âmbito de sala de aula, ou mesmo fora dela.

Na Figura 01 destacamos a parte do esquema curricular para uma discussão inicial do PPC, e que discrimina os componentes do Núcleo de Pesquisa e Prática em Docência, evidenciando o TCC como estando articulado à Prática como Componente Curricular (PCC) (400h) e aos Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO) (400h).

FIGURA 01 - Destaque para o Núcleo de Pesquisa e Prática em Docência.



Fonte: Recorte da Figura Desenho Curricular do PPC, p.19.

O Núcleo de Pesquisa e Prática em Docência/TCC, de acordo com o documento, deverá ser desenvolvido *"por grupos de professores com qualificação diversificada, compatível com o desenvolvimento das competências em aprendizagem, avaliação e pesquisa em Ensino de Matemática*". (PPC, p.19).

Pela forma como os componentes de pesquisa e prática em docência são apresentados no PPC, entende-se que entre eles deve haver uma estreita relação, em uma dinâmica em que a prática profissional e os TCC seriam pensados/discutidos como indissociáveis. A expectativa é que o graduando considere as Práticas Profissionais (I a IV) que compõem o Estágio Supervisionado Obrigatório (400h) como campo de pesquisa, desenvolvendo uma atitude investigativa, tanto na observação quanto na regência.

Quanto à quinta Competência, para a qual escolhemos a parte 3 para análise, afirma-se no PPC que ela corresponde à "(1) Capacidade de auto avaliação e (2) gerenciamento do aprimoramento profissional e (3) *domínio dos processos de investigação necessários ao aperfeiçoamento da prática pedagógica*" (PPC, p.17-18).

Essa Competência (5) é descrita como

> [A] capacidade de gerenciar processos metacognitivos, a flexibilidade para a autocrítica, para adaptar-se, para mudanças pessoais, o aprimoramento da auto percepção e da alteridade, a ousadia intelectual, a capacidade de síntese e análise, a sensibilidade estética, a desenvoltura pessoal e o gosto pela cultura compõem um quadro de competências que fundamentam o trabalho do profissional em educação. (PPC, p.17-18)

De uma análise breve dessa Competência, vale ressaltar que a lógica das competências deposita no trabalhador a responsabilidade de permanentemente adquiri-las, por intermédio de cursos, o que vai configurando o surgimento e ampliação

de oferta de ações de formação continuada, em virtude de exigências do mercado, o que, como consequência, pode motivar o surgimento de políticas que promovam o aligeiramento da formação inicial. Tal perspectiva fragmentaria ensino e saber, inviabilizando pensar na relação conhecimento e sociedade.

Gerenciar, flexibilizar, aprimorar, adaptar, sintetizar, analisar e fundamentar, como proposto na quinta Competência, não se torna possível dissociando reflexão e pesquisa, e vice-versa, pois ambos geram conhecimento significativo sobre as políticas de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, das instituições e dos sistemas de ensino, como, também, trazem para o licenciando conscientização acerca de seu processo de formação e de constituição de sua identidade.

Podemos ter como ponto de partida a análise sobre uma tendência perceptível no processo ensino-aprendizagem: a redução da amplitude do fenômeno cognitivo, cuja tendência é não priorizar um olhar deslocado para o fenômeno educativo, que, por conseguinte, torna os fatos educativos predominantes no tratamento do objeto pedagógico. Assim, é fundamental considerar o ensino como atividade integrada à investigação, desenvolvendo-se habilidades de pesquisa que se integrem aos processos formativos para análise, compreensão e interpretação dos conhecimentos e de seus fundamentos e métodos nas diversas dimensões.

A VOZ DOS INTERLOCUTORES: PROFESSORES E LICENCIANDOS

De acordo com o PPC (2014, p. 29) “a Prática em Docência, através do Estágio Supervisionado Obrigatório – 400h ocorre a partir da segunda metade do curso e permitirá aos futuros professores, reflexões sobre suas práticas associadas aos três processos: *formação, ação e pesquisa*, com vista à análise e a produção de conhecimentos pedagógicos formais, que podem ser utilizados em outras situações”.

Tomando essa afirmativa como norteadora para nossa análise e reflexão, podemos observar que nesse processo de formação inicial as ações precisam ser desenvolvidas durante a prática em docência, pautadas nos princípios e aspectos da pesquisa, por isso, se torna importante verificar tanto no plano de disciplina (PP IV), quanto nas falas dos professores formadores, por meio da entrevista, como eles avaliam o atendimento as orientações expressas no PPC e nas novas demandas de formação docente, em relação à formação para a pesquisa:

> O documento precisa ser revisto sobre esse aspecto, pois a pesquisa ainda não está inserida de forma direta e objetiva. (PROFESSOR Y)
>
> Diversas disciplinas precisam fazer integração entre ensino e pesquisa, assim, pode ser bem melhor a articulação entre teoria e prática. Rever e modificar as ementas das disciplinas Prática Profissional I, II, III e IV. (PROFESSOR W)

> De forma insuficiente, uma vez que para as novas demandas a pesquisa deve ser intensificada, permeando todo o projeto, de forma interdisciplinar, e abordando temas transversais, como “africanidades”, e meio ambiente. (PROFESSOR Z)

Sobre tais percepções Demo (2012) afirma que no processo de pesquisa está o genuíno contato pedagógico, sendo assim fundamental trabalharmos as práticas profissionais sob a ótica da mobilização da pesquisa.

Defendemos ser necessário estabelecer parcerias, em consonância com os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio na área de Matemática e suas Tecnologias, possibilitando que se concretize, como prevê o PCC, “o paradigma sob o qual se baseia a proposta de estágio, que é o do prático reflexivo, ou seja, um paradigma de formação do professor pesquisador da prática docente” (p.28).

Convém ressaltar que a nova concepção do fazer Matemática deve incluir sua historicidade e imersão na cultura e sociedade e sua relação com as demais ciências, ou seja, não é possível admitir o “isolamento” da Matemática de outras áreas, tão pouco podemos desvincular a atuação do professor da disciplina das práticas de estágio em parceira. Registrarmos na fala dos discentes que esse fato se consolida, pois as disciplinas que para eles contribuem ou podem contribuir para a pesquisa afirmaram sem a inclusão das disciplinas do Núcleo Específico:

> Prática profissional: dá a oportunidade do discente de fazer pesquisa sobre o ensino de matemática. Mostra a importância da pesquisa em sala de aula na sua vida profissional, permite ao licenciando adquirir conhecimentos necessários para obter um bom rendimento na atividade profissional, reflexão sobre a prática docente, auxilia na compreensão do processo ensino aprendizagem, nos permitiu refletir sobre nossa prática e nos faz buscar soluções a cerca dos problemas encontrados na sala de aula (ACADÊMICOS DO VI PERÍODO)
>
> Pesquisa em ensino da matemática: mostra métodos para o processo de investigação, insere o licenciando no campo da pesquisa, chama a atenção do aluno para pesquisa em matemática, insere a pesquisa em matemática no currículo do futuro professor de matemática, propicia maior aquisição de conhecimento pedagógico, é a disciplina que dá a base para o discente tornar-se um professor pesquisador, propicia ao aluno melhorar a didática, familiariza o discente a pesquisa, mostra os tipos de pesquisa e como usá-las. (ACADÊMICOS DO VII PERÍODO)
>
> Prática profissional: prepara o discente para a prática docente, reflexão sobre a prática docente, auxilia na compreensão do processo ensino aprendizagem, insere o aluno no âmbito escolar antes de concluir o curso, mostra ao discente como se comportar em sala de aula. Conhecimento sobre teorias de grandes autores. Nenhuma. Pesquisa em ensino da matemática: mostra como conhecer e aplicar práticas de ensino, propicia

> ao discente refletir sobre a prática docente, percepção e análise das metodologias de ensino de matemática, contribuiu para o desenvolvimento teórico é prático dos alunos, é um incentivo a formação continuada, possibilita conhecer projetos sobre matemática. Mas, ainda insuficiente. (ACADÊMICOS DO VIII PERÍODO)

Nesse aspecto, evidenciam-se duas grandes necessidades. Primeiro, mobilizar um contexto de reformulação das propostas expressas no Projeto do Curso de Licenciatura em Matemática. Uma segunda necessidade, que corresponde ao exercício concreto, e não apenas teórico, de trabalhos colaborativos e/ou em parceria entre professores universitários e professores da escola de Educação Básica, pois são muitas as potencialidades que se somam para o desenvolvimento profissional do professor e do licenciando, como ocorre nos Projetos OBEDUC da CAPES.

Torna-se essencial a abertura desses espaços contínuos e permanentes, como encontro de saberes, sobretudo, considerando o destaque sobre a incorporação da pesquisa no espaço da formação, onde ambos, professores, e futuros professores, possam entender o processo de formação do educador/pesquisador. Foi possível perceber opiniões que se concentraram fortemente no eixo relativo à Pesquisa, ao indagar sobre os pontos de articulação, elementos e momentos que limitam ou potencializam a formação dos graduandos para aprender e a ensinar por meio da pesquisa:

> Desmotivou-me/limitou-me: ver os companheiros de sala demonstrarem desânimo no curso, e um dos pontos está relacionado com a pesquisa, que é pouco praticada durante o curso. Os professores não desenvolvem pesquisa, e assim, pegam leve com os alunos, e isso os tornam relaxados. Muita teoria e pouca prática, é motivo de desmotivação e limitação (ACADÊMICO DO VI PERÍODO)

> Os cursos de licenciatura devem trabalhar mais a pedagogia em seu plano de curso e incentivar mais a pesquisa durante o curso porque é o que a nova clientela necessita. Muitos alunos não têm acesso ao PPC do curso, as informações são insuficientes, e necessita melhorar o processo ensino aprendizagem tanto os docentes como para os discentes. Consideramos regular, as ações que potencializam nossa formação. Ainda insuficiente. (ACADÊMICO DO VII PERÍODO)

> Motivou-me/ ensinou-me: aprender que com a pesquisa para o professor pode conhecer as deficiências do aluno e refletir sobre elas a fim de desenvolver técnicas para corrigi-las. Somos conscientes de que é preciso desenvolver mais a leitura, domínio e segurança no ato de ensinar a pesquisa. Conhecer a pesquisa na educação, mesmo que na teoria. A oferta de bolsas como o PIBIC e PIBID, elaboração de um portfólio na disciplina de Desenvolvimento Profissional, pois esse trabalho contribuiu muito com os saberes pedagógicos adquiridos no curso. A elaboração de Memorial também fortalece nossa formação. (ACADÊMICO DO VIII PERÍODO)

Diante desse panorama, sobressaiu a presença e equivalência entre os termos: *desmotivou-me* = *limitou-me* e *motivou-me* = *ensinou-me.* Há uma alteração do lugar por onde passa a ação/intervenção desse professor formador, cujas falas podem desvendar as articulações possíveis de serem realizadas dentro da complexidade do ato educativo. Convergindo com a opinião do corpo discente, os docentes do Curso assumem que o principal eixo de formação profissional é aquele em que as ações educativas possam ser mediatizadas pela tríade *teoria, prática e pesquisa*, capaz de ampliar as possibilidades de desenvolvimento de saberes fundamentais à realização do trabalho docente do professor de Matemática, os quais envolvem simultaneamente aspectos teóricos e práticos, conceituais e didático-pedagógicos, fundindo-se ao saber fazer e ao saber ser. É em função desse eixo que, segundo os professores, os demais devem orbitar durante o Curso de Licenciatura.

> Elementos e momentos que limitam: o tempo, pois muitos realmente estudam por necessidade, sem muito tempo para se envolver com todos os eixos de sua formação; falta de organização do tempo, por parte daqueles que ainda não possuem tantas ocupações; a falta de orientação, pois nós os professores formadores precisamos nos preocupar e buscar sempre está à frente, buscando formação permanente para fortalecer a nossa prática e consequentemente termos segurança para ensinar e acompanhar o nosso aluno. (PROFESSOR B)
>
> Elementos e momentos que potencializam: as disciplinas que potencializam essa competência nos alunos; participação em eventos; integração como os projetos PIBIC, PIBID, Ciências sem Fronteira; cumprir os estágios com compromisso. (PROFESSOR C)

Mas torna-se imprescindível reconhecer nas falas destacadas, que os docentes possuem consciência de que a prática pode desencadear a pesquisa e que é essencial a orientação do professor nas ações educativas. Reconhecem a extrema importância da formação permanente do professor-formador, e que seja dispensada uma atenção maior aos investimentos em eventos para os alunos, bem como sua integração nos projetos PIBIC, PIBID, Ciências sem Fronteira.

Destaca-se também a preocupação com os estágios, nos quais a pesquisa deveria ser contemplada como metodologia de ensino e aprendizagem, considerando o PPC, desde o 5º período do Curso. A necessidade de redimensionamento da sistemática de organização dos TCC destaca-se na fala de alguns docentes do Curso, quando tratam do que é preciso fazer para melhorar o modelo atual.

> Rever as disciplinas específicas, porque na concepção de não poucos alunos, elas deixam muito a desejar, principalmente considerando que as ações de pesquisas

> são priorizadas, mesmo que de forma tímida, apenas nas disciplinas pedagógicas, como bloco isolado, sem ligação com as ações propriamente da Matemática, o que vem resultando em defesas de TCC com temas mais pedagógicos do que em relação a Educação Matemática, por exemplo. (PROFESSOR N)
>
> Visualizar os TCC é ter a impressão que o Curso está com a “cara da Pedagogia”. Isso, porque os estudantes tendem aos temas mais amplos da Educação, mas, que na realidade, havendo um envolvimento maior do corpo docente da Matemática nesse trabalho final, haveria também um despertar dos alunos, e ainda maior relação entre o saber acadêmico e o saber da escola. Inclusive a própria disciplina TCC poderia ganhar novo significado. (PROFESSOR O)

Destaca-se nas falas dos professores, a crítica à ausência de especificidade nos TCC que têm sido realizados pelos estudantes do Curso, que seriam mais relacionados a aspectos mais gerais da educação do que ao campo de conhecimento no qual estão se graduando. Essa dissociação resultaria da falta de diálogo entre professores dos componentes didáticos e matemáticos, fato que não constitui uma dificuldade incontornável. Para isso, seria fundamental nutrir diálogos e discussões crítico-reflexivas no âmbito da IES, pois o problema é que, ao não se discutir essas questões na licenciatura, interrompe-se um fluxo de saberes que poderia ser potencializado pela ação investigativa.

CONCLUSÕES

Os problemas da relação Educação Superior e Educação Básica continuam existindo de modo acentuado, principalmente considerando que se exige um ensino voltado sobremodo para a promoção de competências. Mas, antes, é necessário entender que para alcançarmos qualquer que seja a competência desejada, faz-se necessário um movimento dialético-reflexivo sobre a ação pedagógica e a formação do professor.

Nesse sentido, a pesquisa nos possibilitou compreender que, nós formadores, inicialmente precisamos avaliar o desenvolvimento dos graduandos e efetivamente participar do ciclo de investigação e inovação educativas, para os quais torna-se indispensável a atenção à formação para a pesquisa, fundamental nessa transição.

Não basta estabelecer a necessidade de pesquisa na formação do formador, e no perfil do egresso da Licenciatura em Matemática, mas precisamos destacar e mobilizar situações que promovam o gradativo aprofundamento da investigação como prática diária, enquanto processo de ensino e aprendizagem.

Não defendemos uma visão estreitamente utilitarista dos saberes teóricos da investigação, mas uma prática por meio de atividades e ações que estimulem e promovam a mobilização dos saberes da pesquisa na formação de professores de

Matemática, principalmente por que é o que prevê o Projeto Pedagógico do Curso, e por ser uma demanda atual, uma vez que os futuros professores precisam adquirir as competências que pretendem que seus alunos alcancem.

O reconhecimento da competência em relação à pesquisa, como prevista no PPC de Matemática, requer o desenvolvimento de uma “Pedagogia da Pergunta”, como Freire e Foundez (1985) defendem, pois precisamos propiciar, como sugerem os licenciandos no decorrer da pesquisa, momentos de promoção da formação política e social, mas, sobretudo, acadêmica, para podermos ter qualidade no ensino e na aprendizagem de nossos estudantes de todos os níveis de escolaridade.

Não é possível pretender alcançar os critérios de “qualidade, excelência e competência” se estamos ainda distantes de uma cultura científica pautada na Complexidade e Transdisciplinaridade no âmbito da IES, sem um enfoque integrador entre os componentes curriculares, nem mesmo sem atentar para as capacidades do meio.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2012.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 23 ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo Freire; FOUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Por uma reforma do pensamento. In: **O pensar complexo:** Edgar Morin e a crise da modernidade. Nascimento, Elimar Pinheiro do; Pena-Veja, Alfredo (orgs.). 3ª ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

APRENDER A ENSINAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS MEDIAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Sueli Maria de Sousa *(*UFPI)
suelimaria7@hotmail.com
Eliana de Sousa Alencar Marques *(*UFPI)
Email: esalencar123@gmail.com

INTRODUÇÃO

Investigar sobre a formação de professores e sua prática é uma atividade que vem possibilitando conhecermos mais sobre as singularidades que envolvem o processo de tornar-se professor. Dentre as singularidades desse processo, escolhemos pesquisar sobre as significações que o professor produz no seu percurso formativo, sobretudo as significações que medeiam o desenvolvimento da prática pedagógica, ou seja, as significações que vão servir de alicerce para o desenvolvimento da atividade de ensinar.

Apesar de reconhecer que a formação inicial apresenta muitas lacunas, não se pode negar que esse processo é muito importante na constituição desse profissional. Acreditando nisso, realizamos pesquisa de mestrado em educação com o objetivo de analisar os significados e sentidos constituídos pelos professores no processo de formação inicial sobre o aprender a ensinar. Desse modo, apresentamos nesse artigo um recorte da pesquisa e alguns resultados que nos levaram a identificar os significados e os sentidos constituídos por professores sobre o aprender a ensinar.

O artigo está estruturado em três partes. Na primeira parte, apresentamos reflexões teóricas que tratam da discussão sobre formação de professores e pratica pedagógica. Na segunda parte, informamos sobre o percurso metodológico que orientou a realização da pesquisa. Na terceira parte, discutimos acerca dos resultados alcançados a partir da análise dos dados empíricos. Finalizamos com algumas considerações acerca das significações que têm mediado à prática pedagógica dos professores pesquisados.

ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TORNAR-SE PROFESSOR

O ser humano ao iniciar sua atuação no mundo fez do conhecimento um elemento de apropriação, produção e compreensão do mundo. Todos os seus movimentos de vida se situam em torno da produção de conhecimento, do uso que se faz desse conhecimento para viver em sociedade, e consequentemente, desenvolver e ampliar as necessidades humanas.

O professor, na condição de ser humano, se desenvolve em atividade. São inúmeras as atividades que contribuem para o desenvolvimento do professor, porém, destacamos aqui a atividade docente que se realiza mediada pela compreensão do professor sobre o processo de aprender a ensinar e tornar-se professor.

Compreendemos que a aprendizagem possibilitou ao homem ampliar suas estruturas filogenéticas e ontogenéticas, ou seja, a evolução e desenvolvimento do indivíduo respectivamente. Desse modo, as organizações sociais se estruturam dando ênfase ao ensino e a institucionalização do mesmo. Assim, é nos espaços de aprendizagem que o homem amplia suas relações e seu conhecimento, aprimora e desenvolve novas habilidades. Aprender é um ato natural a condição humana, no entanto, o que se aprende e como se aprende passaram a ser objeto de sistematização dos interesses sociais, políticos e culturais e responsável pela evolução humana.

Desse modo, no processo de evolução e sistematização social é evidenciada a necessidade do ensino sistematizado, no qual temos o aluno que aprende e a figura do professor que ensina e aprende, e vice-versa. O aprender foi se tornando uma necessidade humana, assim como compreender o mundo, o homem, sua existência e os fenômenos que nos cercam, se configura como um desafio da humanidade desde sua existência, e necessita ser investigado, pois faz parte do nosso processo de desenvolvimento humano.

O processo de aprender a ensinar passa necessariamente pela formação profissional. Sobre a formação de professores Gatti (2009) pesquisadora do processo de formação de professores no seu relatório sobre “Os professores do Brasil: impasses e desafios” na sistematização da formação do professor revelam as transformações legais ocorridas na identidade formativa do professor, falando de peculiaridades que envolvem o processo de ensino e formação. Entre elas destaca: a falta de conexão dos professores entre teoria e prática; que os professores tem pouco repertório da sua área de trabalho e de método, e que não temos currículos, mas diretrizes que orientam o ensino.

A respeito das diretrizes que envolvem as licenciaturas no que compete aos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- Lei 9394/96 e o Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno pela Resolução CNE/CP 1 de 18 de Fevereiro de 2002 que dispõe sobre a formação de professores:

> Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
>
> I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
>
> II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

> a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
>
> b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
>
> c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
>
> d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
>
> III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (Redação dada pela resolução pelo CNE/CP de 18 de fevereiro de 2002).

Esse artigo se refere ao perfil do professor nas modalidades da Educação Básica. Diante do que inicialmente tínhamos acerca das necessidades legais de formação para ser professor, a sistematização dessa e de outras leis possibilitaram as instituições responsáveis por formar professores planejar e repensar o aprender a ensinar.

Nóvoa (1999, p. 26), ao se referir as instituições específicas para a formação de professores, revela que:

> Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos “fundamentais”, e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adaptando modelos profissionais, baseados em soluções de partenariado entre instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

Ser professor nessas configurações requer uma estruturação curricular, sistematização do processo de formação de professores, principalmente, no que se refere à identidade do professor e qual o perfil de professor que as instituições formadoras pretendem formar.

A respeito dos cursos de formação são variados os tipos de conhecimentos que devem compor o processo de aprender a ensinar. Facci (2004, p. 27) discute que a formação de professores apresenta três dimensões: a pessoal, a profissional, e a organizacional. A dimensão pessoal enfatiza a autoformação, a troca de experiência e saberes docentes, já a pessoal pauta a profissão relacionando saberes da experiência,

da educação e da pedagogia e a organizacional concebe a escola como um ambiente educativo considerando o trabalho e a formação como parte do processo.

Placco (2006) faz uma análise do filme “Mentes perigosas” e faz inferências as práticas de professores. Nas cenas do filme são identificadas várias fragilidades da formação inicial da professora e ao mesmo tempo revela como a professora utiliza dos conhecimentos de sua formação. Para Placco (2006, p.72) a professora “parece ter transformado o conjunto de informações desconexas que possuía em conhecimentos pertinentes”. O movimento realizado com a análise do filme evidencia os saberes e permitiu que autora concluísse que:

> A atividade docente é extremamente complexa, já que tem como principal objeto os seres humanos e envolve gestão das relações sociais e tomada de decisão na interação. Para dar conta dessa complexidade, o professor mobiliza uma pluralidade de saberes: aqueles adquiridos na formação (saberes profissionais), os específicos de sua área de especialização (saberes disciplinares), os que dizem respeito à organização do trabalho na escola (saberes curriculares) e os saberes que vão sendo constituídos no dia-a-dia de sua prática (saberes práticos ou da experiência). (PLACCO, 2003, p.80).

A discussão acima envolve questões que se relacionam ao aprender a ensinar e o torna-se professor, pois parte do pressuposto de que os professores para desenvolverem suas atividades necessitam das significações constituídas ao longo do seu processo de vida e formação. Desse modo, a sua prática é mediada por relações que o fazem professor e, especialmente, pelas singularidades advindas do seu modo de pensar, sentir e agir. É nesse sentido que consideramos a formação profissional, apenas, parte responsável pela constituição do processo de aprender a ensinar. Esse processo se consolida à medida que nos tornamos professores efetivamente, ou seja, que atuamos em sala de aula.

Sobre ser professor Sacristán (1998, p. 274) é enfático ao dizer que: “O conhecimento científico e as teorias pedagógicas são importantes para conhecer melhor, ser consciente das consequências e entrever com mais clareza caminhos alternativos, mas por si mesmos não orientam diretamente a prática docente”. O autor quer dizer que embora as teorias sejam importantes no processo de formação do professor, elas não são suficientes pois é na vida que se vive como docente que essa identidade vai se concretizando. São pelas contradições produzidas no movimento da vida real que nos tornamos professor. Com isso entendemos que o desenvolvimento da prática pedagógica é essencial no processo de constituição do ser professor. Mas, é importante ainda esclarecer que a prática pedagógica, sendo atividade humana é sempre mediada por significações. A esse respeito daremos continuidade na sessão a seguir.

AS MEDIAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A CONSTITUIÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao discutirmos acerca das mediações que constituem o professor e sua prática pedagógica precisamos entender que a prática do professor se constitui de diferentes saberes e que eles são relacionados à formação tanto inicial, quanto continuada. Quando fazemos referência a essa formação consideramos os diferentes conhecimentos produzidos nos cursos de formação, e que podem contribuir para a constituição do ser professor.

Para Carvalho (2006) prática é ação, ação que o ser humano exerce sobre a natureza, mas a prática tanto aprisiona, aliena, quanto liberta, transforma e transcende. Com esses indicativos podemos inferir que a prática do professor pode ser mediada por esses diferentes elementos. Assim, podemos supor que a prática do professor fundamentada apenas nos conhecimentos experienciais torna-se aprisionada, alienada, diferentemente de uma prática que envolve diferentes saberes, que o possibilita pensar sua ação, liberta-se, transforma-se. É nesse ponto de compreensão da prática que o professor terá condições de pensar e constituir uma prática sobre o aprender a ensinar.

É nesse sentido que a formação continuada ganha força e relevância, pois é o processo que proporciona ao docente o estado permanente de reflexão sobre si e sobre sua atividade. Assim, quando falamos de prática pedagógica, muitos professores não relacionam como um elemento importante do seu fazer e termina por considerar que essa prática é adquirida no cotidiano do ser professor, e que importante é o professor ter domínio do conteúdo. Consequentemente a prática pedagógica termina por ser fruto dessas compreensões de prática, mas não só dela.

Outra compreensão que para muitos torna o trabalho do professor efetivo é a crença de que o domínio pelo professor do conteúdo a ser ministrado garante o acesso deste aos seus alunos. Esse fato não é suficiente para que a prática pedagógica do professor alcance seus alunos, outros elementos são importantes entre eles destacamos: a habilidade do professor em compreender as singularidades e necessidades da atividade docente e do aluno. A compreensão da singularidade da atividade docente contribui para a evolução e desenvolvimento do torna-se professor. Pimenta (2005, p. 19) nos possibilitou entender a esse respeito que:

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre

> teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com os professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A autora, portanto reforça a ideia de que são os significados e sentidos que alicerçam a prática do professor e chama a nossa atenção para o fato que a produção desses significados e sentidos não se restringe ao espaço da formação profissional, mas, relaciona-se também com as experiências de vida desse professor.

Ainda destacando as mediações que ajudam a constituir o professor temos Severino (1991, p. 31) que considera que o homem visto do ponto de vista histórico-antropológico: "É um ser de relações: ele se relaciona com as naturezas, com os outros homens e consigo mesmo. Sua experiência se dá por intermédio de atividades, da ação, da prática, através de mediações onde essas relações se concretizam e tomam forma real". Considerando as mediações estabelecidas pelo professor na constituição de sua prática falamos um pouco sobre a prática em um sentido mais amplo no campo da reflexão e da consciência desenvolvida nela, que precisa ser compreendida e aparece diretamente ligada na prática pedagógica desenvolvida pelos professores.

Para Souza (2012, p. 29) prática "É ação coletiva de formação humana do sujeito humano, na perspectiva filosófica assumida por nós buscando garantir as condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todas as pessoas em todos e quaisquer quadrante da Terra". Sobre a prática dos professores das licenciaturas, em especial, as das disciplinas de exatas, é notória que esta deve ser realizada de forma que os conhecimentos da disciplina e que estão ao alcance do professor seja acessível também aos alunos. Pela complexidade dos conteúdos desenvolvidos a forma como o professor desenvolve sua prática consequentemente possibilitará ao aluno desenvolver interesse e avançar.

Pimenta (2005) esclarece que no processo de formação, articulam-se saberes necessários ao bom desempenho da prática pedagógica, sobretudo, ao desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente. Quais saberes a formação inicial leva o professor a constituir? A autora nomeia três tipos de saberes da docência: saberes da experiência, saberes curriculares, ou, do conhecimento específico e saberes pedagógicos.

Estão relacionados aos saberes da experiência do sujeito aqueles construídos, enquanto aluno, e que detém prejulgamentos sobre o ser professor e os construídos nas situações educativas. Os saberes atrelados ao conhecimento curricular se relacionam

as reflexões feitas acerca do que é o conhecimento, como ele se desenvolve e que não aparece valorizado no processo de formação, pois para a autora essa discussão sobre o conhecimento constitui um grande passo para a identidade dos professores de licenciatura. Por fim, os saberes pedagógicos envolvem as conjecturas da formação em que ter domínio do conteúdo não garante ao professor o acesso por seus alunos ao conhecimento evidenciado, é por isso que a maneira como esses saberes pedagógicos são desenvolvidos nos espaços de formação necessitam possibilitar ao futuro professor pensar sobre o processo educativo e formativo partindo nas realidades do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre os saberes e suas implicações no processo de formação e prática Tardif (2002, p. 35) diz que "Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber [...] mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem e exigi formalização e sistematização adequada."

Nas compreensões de Pimenta (2005) sobre os saberes da docência percebemos como estão implicados na constituição da prática do professor. Talvez, a forma como acontece esse processo formativo aos alunos dos cursos das licenciaturas não possibilitam a eles constituírem uma prática mediada por ideias que contribuem para um processo formativo consciente, do ser professor e da realidade que será vivenciada. O que ocasiona a influência de compreensões imediatistas do ser professor sem relação com a realidade, as necessidades educacionais, e pautando sua prática apenas nos saberes da experiência.

É por esse motivo que consideramos importante as mediações que os professores terão do processo formativo e que estas são essenciais na constituição de uma prática pedagógica que atenda as necessidades do processo educativo. O que seria do ensino se o professor não pensasse sua prática? Se nos espaços de formação não existisse essa preocupação? Os professores precisam de oportunidade para pensarem mais sobre a prática pedagógica e o fazer docente. A seguir, discorremos sobre como organizamos em nossa investigação as condições para que os professores tivessem a oportunidade de refletir sobre o processo de formação e a prática desenvolvida por eles.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O estudo relatado faz parte da pesquisa de mestrado desenvolvida com o objetivo de analisar Significados e sentidos constituídos por professores do Ensino Médio sobre o aprender a ensinar, e que medeiam sua prática pedagógica. Relacionamos ao estudo a abordagem da pesquisa qualitativa, por entender que com ela foi possível compreender as particularidades da formação e prática dos professores.

No que se refere à pesquisa qualitativa, Minayo (2009) explica:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21)

Com esse entendimento incorporaremos ao nosso estudo a abordagem da pesquisa qualitativa, por entender que com ela compreenderemos as particularidades da formação e prática dos professores. Assim, acreditamos que o sujeito é mediado por apreensões sociais, no qual o processo de significação o permitirá singularizar uma maneira de ser, e que pode ser revelada nesse movimento de desenvolvimento humano compreendido pela Psicologia sócio-histórica.

Com relação aos protagonistas da pesquisa são três professores das disciplinas de exatas: química, física e matemática que lecionam no Ensino Médio. Como critérios para a escolha elegemos: ser professor da área de exatas no Ensino Médio e atuar em instituições de ensino públicas. Nas narrativas seus nomes aparecem caracterizados como: PQ (professor de química); PM (professor de matemática); e PF (professor de física).

Para coleta das informações utilizamos como instrumento e técnica de produção dos dados a entrevista narrativa e para análise dos dados a abordagem metodológica dos Núcleos de Significação desenvolvidos por Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015).

Assim, atendido esses pré-requisitos para seleção dos protagonistas do estudo, organizamos o momento para a aplicação do instrumento de produção dos dados, a entrevista narrativa. Para a realização da entrevista narrativa, elaboramos uma questão geradora com o propósito de orientar as falas dos nossos protagonistas.

O procedimento de análise Núcleos de Significação orienta três passos na realização da análise: identificação de pré-indicadores, organização de indicadores e constituição dos núcleos de significação. O resultado desse processo levou a constituição de três núcleos de significação. Nesse artigo, apresentamos as análises de uma dos núcleos constituídos: “A experiência pedagógica mediando a produção de sentidos e significados sobre o ensinar e aprender em sala de aula”.

RESULTADOS

Os resultados apresentados nesse artigo atendem ao primeiro objetivo específico da pesquisa: identificar os significados e os sentidos constituídos por professores sobre o aprender a ensinar. Desse modo, ao utilizarmos os Núcleos de Significação observamos que a metodologia empregada possibilitou a identificação não só de características aparente, mas as que envolvem especificidade do objeto e o revela de maneira que identificamos as condições sócio-históricas e culturais que as constituíram.

A análise do material foi iniciada pela seleção dos pré-indicadores. Após a identificação dos conteúdos temáticos ficou mais fácil chegar aos indicadores, e por fim, aos Núcleos de Significação. O quadro abaixo traz os indicadores e o núcleo de significação relacionado a eles e que será aqui analisado.

Indicadores	Núcleo de Significação
• A experiência pedagógica ajudando na compreensão e organização de estratégias para ensinar. • A relação com as disciplinas pedagógicas na formação inicial. • Aspectos que vão mediar à relação formação continuada.	✓ A experiência pedagógica mediando à produção de sentidos e significados sobre o ensinar e aprender em sala de aula.

Quadro elaborado pela pesquisadora com dados da pesquisa

Como podemos observar no quadro acima o processo de constituição do processo de aprender a ensinar pelos professores passou pela experiência pedagógica ajudando na compreensão e organização de estratégias para ensinar; a relação dos professores com as disciplinas pedagógicas na formação inicial; e os aspectos que vão mediar à relação continuada.

No que refere a experiência pedagógica do processo de aprender a ensinar pelos professores pudemos observar pelos pré-indicadores que os professores, antes, de entrar na Universidade haviam passado por situações que envolviam o ensinar. Essa experiência contribuiu para que buscasse no processo de formação, a competência para ensinar. Esse aspecto possibilitou ao professores pensar sobre como os alunos podiam aprender, como o ensino pode ser desenvolvido, e as contribuições do processo de formação inicial. A esse respeito às narrativas dos professores revelam

as reflexões desenvolvidas por eles na construção de estratégias para desenvolver uma proposta de ensino ao alcance dos seus alunos. Vejamos as narrativas de alguns dos nossos protagonistas:

> Então, com isso a minha preocupação é sempre está vendo com os colegas os que os alunos já viram também pergunto e na medida do possível, quando eles ainda não viram é feito uma espécie de revisão [...] PQ.
>
> [...]durante as aulas eu sempre começo... Revisando, revisando no quadro é cheio desses revisando para poder ir buscando os conceitos, porque... Temos que acabar com essa história de que a química, a físico-química se resume em: decorar uma forma e aplicar. Quem estuda desse jeito nunca vai aprender. Nunca vai! Eu... Nas correções de provas eu percebo muito as páginas cheias de fórmulas e o resultado da prova horrível [...] PQ.
>
> [...] Os alunos insistem nessa prática, porém é explicada a importância do conceito é treinado esse conceito e é a única maneira que eu vejo de você ensinar química é entendendo interpretando os conceitos, então é uma prática constante de buscar os conceitos, interpretações e depois treinar as benditas fórmulas, porque é um jeito também, porque não temos como fugir dessas formas, mas antes de decorar uma forma temos que interpretá-las, por isso que não é tão fácil! A interpretação é sempre mais complicada. (PQ)
>
> [...] Nem tudo que a gente ensina o aluno aprende então a gente tem que buscar sempre a melhor forma de você passar o aluno e claro ele compreender o que você está estudando. [...] Como passar o conteúdo, por exemplo, falar para o aluno dentro do universo dele, sempre contextualizar o novo com aquilo que ele já traz né do conhecimento do dia a dia, do conhecimento que ele traz da casa dele, do bairro, da comunidade, do lugar que ele vive. (PM)
>
> [...] A escola por ter me dado essa oportunidade de fazer esse treinamento dando aula para os professores, tirando dúvida dos alunos eu acredito que isso daí foi de fundamental importância para a forma que eu dou aula hoje. (PQ)

Para essa análise selecionamos trechos das narrativas buscando identificar que significados e sentidos os professorem constituíram sobre o aprender a ensinar. Observamos pelas narrativas que os significados sobre aprender a ensinar estão mediados pela experiência individual de cada professor. E, ainda, que as condições obtidas no processo de ensino são referência para a compreensão do entendimento sobre o processo de aprender a ensinar. As condições obtidas na formação inicial, como a prática das monitorias, a experiência com as disciplinas pedagógicas foram ajudando

os professores a construírem os sentidos sobre o como ensinar, caracterizando a sua prática pedagógica.

Assim, quando nos referimos a significado, a sentido precisamos voltar ao processo de constituição de significado e sentido o que cada um retrata e como estes nos ajudaram a identificar o processo de aprender a ensinar.

Sobre significado e sentido Ibiapina (2014, p.8) pontua que:

> O processo de elaboração de significados e sentidos não é simples conexão mecânica de palavras, vez em que a articulação de aspectos cognitivos, culturais, sociais, históricos e afetivos presentes na sociedade da qual os indivíduos fazem parte das relações complexas da linguagem com o pensamento, que são determinados pelos aspectos históricos e culturais do desenvolvimento de indivíduos como pessoa, bem como o próprio processo de significar que, por sua vez, também sofre influência dos signos e da forma como eles são trabalhados, comunicados e significados de geração em geração.

Observando o que Ibiapina (2014) pontua, sobre significados e sentidos entendemos que quando o professor PQ diz: "*Então, com isso* ***a minha preocupação é sempre está vendo com os colegas os que os alunos já viram*** *também pergunto e na medida do possível,* ***quando eles ainda não viram é feito uma espécie de revisão"[...].*** Revela que na elaboração de estratégias para ensinar seja configurada pelos significados socialmente compreendidos sobre aprender a ensinar, e os sentidos constituídos por ele e que para sua prática são essências na efetivação da prática pedagógica.

Outra parte da narrativa que caracteriza o processo de compreensão do professor sobre o aprender é quando ele enfatiza que: ***"[...] a importância do conceito é treinado esse conceito e é a única maneira que eu vejo de você ensinar [...] (PQ).*** Para este professor a significação da forma como se aprende conduz a compreensão dele de como deve ensinar constituindo o aprender a ensinar mediando à prática pedagógica do professor.

Ao analisarmos a identificação das significações dos professores sobre o aprender a ensinar observamos que no processo de formação de professores é o espaço de oportunidade para que eles aproveitem saberes que estarão disponíveis. O autor abaixo sinaliza que:

> Para dar conta dessa complexidade, o professor mobiliza uma pluralidade de saberes: aqueles adquiridos na formação (saberes profissionais), os específicos de sua área de especialização (saberes disciplinares), os que dizem respeito à organização do trabalho na escola (saberes curriculares) e os saberes que vão sendo constituídos no dia-a-dia de sua prática (saberes práticos ou da experiência). (PLACCO, 2003, p.80).

Então, o processo de formação tem possibilitado aos professores essa mobilização de pluralidade de saberes. E ao fazer isso o professor cria autonomia no desenvolvimento de sua prática, constrói sentidos pautados em uma prática pedagógica comprometida com o ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo aqui apresentado teve como objetivo trazer alguns resultados da pesquisa de mestrado em educação que tratou de identificar significados e sentidos constituídos por professores sobre o aprender a ensinar.

Nos discursos produzidos pelos professores compreendemos que os professores significam o processo de formação inicial como espaço para construção de saberes que vão ajudá-los no desenvolvimento da prática pedagógica. Essas significações revelam também as mediações que estão constituindo o modo de ser professor. Essas mediações são: a experiência pedagógica, a relação com as disciplinas pedagógicas na formação inicial e expectativas com a formação continuada.

Portanto, compreendemos que identificar os significados e sentidos constituídos pelos professores no processo de formação é mais uma possibilidade para que a formação de professores revele o que de fato contribui para o processo de constituição do ser professor

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apresentação das significações. **Caderno de pesquisa**, Brasília, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./marc. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf acesso em: 13 de outubro de 2015.

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petropólis- RJ: Vozes, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Coordenado por Gatti e Barreto – Brasília: UNESCO, 2009.

FACCI, Marilda. Gonçalves. Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autoras associados, 2004.

IBIAPINA, Ivana M. L. **Pensamento e linguagem, significado e sentido na perspectiva de Vigotski**. Texto didático. Seminário: os professores de produção de significados e sentidos na perspectiva histórico-cultural. Teresina UFPI, 2014.

MENDES SOBRINHO, José. Augusto. M. C. CARVALHO, M. A. **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: publicações dom Quixote, 1995.

_____. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACCO, Vera Maria de N. de S.; SOUZA, Vera Lúcia T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006, cap. 5.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERINO, Antônio. J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. **Revista da ANDE** (São Paulo), v.17, p. 29-40, 1991.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto) biografias. In.: MACEDO, Roberto Sidney (Org.) – **Currículo e docência**: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: Editora da UNB, 2003, p. 35/56.

SOUZA, João Francisco de; SOUZA, Inez Maria Fornari de. (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

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

DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO PROFESSOR NA CONDUÇÃO DAS ATIVIDADES DE ENSINAR E APRENDER

Neide Cavalcante Guedes (UFPI)
neidecguedes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Considerando que o profissional docente se utiliza permanentemente dos saberes acumulados, tanto no processo formativo quanto no desenvolvimento da sua prática, é que a educação escolar carece compreender e incorporar melhor as novas linguagens, como possibilidades de revelar os seus códigos, suas formas de expressão ponderando as necessidades impostas pelo mundo contemporâneo. O docente ao assumir essa postura estará através do uso frequente das novas linguagens no espaço sistematizado da sala de aula, oportunizando ao aluno interagir com as novas tecnologias favorecendo sua evolução enquanto indivíduo social

Observamos hoje que a escola, especialmente a pública, conquistou destaque enquanto espaço físico tecnologicamente equipado para se constituir em um verdadeiro ambiente de integração e articulação da juventude. No entanto pouco ou quase nada foi feito nessa direção se levarmos em consideração que os equipamentos por si só não serão capazes de promover interações entre os sujeitos, e nem de gerar a convivência dos diversos contextos e das múltiplas subjetividades próprios do ser humano, pois falta a esse espaço chamado escola o capital humano devidamente qualificado para mediar o uso adequado dessas novas tecnologias. O uso reduzido desse potencial de interatividade deve instigar os professores a ponderar alternativas no sentido de extrapolar esse cenário de atraso tecnocultural da educação e investir na construção de novos espaços de aprendizagem, de saberes vivos, o que exige a invalidação da linearidade que ainda persiste na sala de aula convencional.

Entender a função do docente no contexto educacional repercute diretamente na análise de sua formação que nos faz refletir amplamente sobre essa temática, uma vez que essa função não se refere, unicamente, a atuação direta em sala de aula, mas necessita conceber outros âmbitos.

Compreendemos que a formação docente é um tema bastante discutido pelos pesquisadores em educação, como Freire (1996) e Pimenta (2003), dentre outros, mas realçamos que há a necessidade de ampliar as reflexões sobre a formação, para que a atuação do professor, no ambiente escolar, seja coerente e significativa tanto para o aluno como para o professor.

Nessa perspectiva, a prática docente no contexto da sala de aula não pode ser encarada como um exercício simplesmente técnico, abalizado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outros sujeitos tendo em vista que os aspectos que perpassam o ofício do professor são múltiplos e complexos, inviabilizando, dessa forma, qualquer tentativa de redução da sua ação.

Nesse contexto, compreendemos que a escola, especificamente a sala de aula, é um espaço social que tem como função especifica possibilitar ao aluno a apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos, matemáticos dentre outros, bem como propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências capazes de produzir um novo saber, que possa ajudá-lo a compreender as relações sociais, como requisito do seu processo de formação.

Na contemporaneidade e, considerando as relações sociais que permeiam a escola, não se concebe mais a simples transmissão de conhecimento pelo docente no desenvolvimento das atividades de ensinar e aprender uma vez que o aluno precisa ser permanentemente estimulado a construir um pensamento critico que possa ser capaz de promover mudanças no seu cotidiano

Por outro lado, na prática docente a mudança também se manifesta de modo que o educador se conscientize de que ela é condição para reformular as práticas educacionais existentes, visando uma melhoria na qualidade da educação de um modo geral. Isso indica que a mudança não vem apenas para superar a ineficiência do ensino, mas também serve para transformar e construir outros caminhos e saberes indispensáveis à ação do educador consciente do seu saber-fazer educativo.

Para compreender essa temática utilizamos como aportes teóricos Josso (2004) que conduz suas discussões em torno das experiências de vida e de formação docente, Bertaux (2010) que trata das narrativas de vida ao tempo em que destaca a importância de extrair saberes práticos existentes nas experiências vividas, Freire (1996) para tratar sobre os saberes necessários à prática docente, Pimenta (2003) que discute sobre os saberes docentes e de formação, Coulon (2002) como contribuição na construção da pesquisa-ação qualitativa de natureza etnometodológica e Tardif (2002), que colabora para a compressão do que se refere à formação docente e a prática educativa.

ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA: A ETNOMETODOLOGIA E A ETNOGRAFIA EM DISCUSSÃO

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa ao priorizar as análises e interpretações de argumentos, falas, e ações de docentes em situações cotidianas em contextos específicos têm como objetivo analisar as dificuldades que interferem na prática dos docentes em sala de aula e foi desenvolvido a partir da seguinte indagação: quais as dificuldades que os docentes enfrentam no contexto da sala de aula que interferem na sua prática?

Segundo Ludke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Assim, o pesquisador com base nos dados recolhidos fará interpretações, deduções e inferências tendo como referências, teóricos que discutem sobre o tema em questão. Os princípios metodológicos que deram sustentação aos nossos estudos investigativos estão ancorados, na pesquisa-ação qualitativa de natureza Etnometodológica, Coulon (2002), Etnográfica/Etnopesquisa Macedo (2004).

Na pesquisa qualitativa o ambiente natural se constitui como fonte direta de dados, sendo o pesquisador o seu principal instrumento, considerando que ele vai estabelecer um contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

A pesquisa está fundamentada na Etnometodologia, teoria que surgiu nos Estados Unidos na década de 1960, e que trabalha com uma perspectiva de pesquisa compreensiva, em oposição à noção explicativa. A Etnometodologia considera que a realidade socialmente construída está presente na vivência cotidiana e criou para si expressões próprias, tomando de empréstimo determinados termos. É o que chamou de conceitos chaves nos quais destaca-se: “a indicialidade da linguística; a reflexividade da fenomenologia; prática/realização, a “relatabilidade (ou accountability) e a noção de membro” Coulon (2002, p. 38). Dentre esses conceitos utilizamos para a realização do nosso estudo a noção de membro.

O membro não é apenas um indivíduo que pertence a um determinado grupo, mas um indivíduo que compartilha da construção social daquele determinado grupo. Nessa perspectiva Coulon (1995, p. 48) nos esclarece que um membro é,

> [...] uma pessoa dotada de conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de savoir-faire, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. É alguém que, tendo incorporado os etnométodos de um grupo social considerado, exibe “naturalmente” a competência social que o agrega a esse grupo e lhe permite fazer-se reconhecer e aceitar.

Nessa perspectiva, se tornar membro é se fazer presente no grupo e se apropriar dos códigos e da linguagem natural daquele contexto. Sua inserção como membro vai permitir sua participação no cotidiano o que certamente favorecerá a construção das análises e a compreensão do contexto estudado.

A pesquisa envolveu quatro professores quem atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental que serão identificados de forma fictícia, conforme a seguir. Vênus é formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, e atua há cinco anos; Terra também formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí atua neste nível de ensino há sete anos; Júpiter é

licenciado em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal do Piauí, e atua há seis anos e Saturno é formada em Letras Português, pela Universidade Estadual do Piauí, e atua há dez anos na rede pública de ensino

O DESENROLAR E O ENTRELAÇAR DOS FIOS: A AÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO DA SALA DE AULA

Entendemos a importância da prática docente vivenciada e compartilhada, enquanto processo interativo entre professor e aluno no qual a atividade de ensinar compreende também a atividade de aprender, ou seja, o professor constrói e desenvolve conhecimentos a partir de sua prática, na mediação que realiza com seus alunos em sala de aula, pois conforme destaca Guedes (2006, p. 137)

> É ali, na sala de aula, que o professor faz o que sabe, assumindo nesse fazer uma autonomia que se manifesta a partir de sua concepção de educação, de homem e de escola, levando em consideração o seu próprio papel enquanto educador, visto que a esse professor é dado o poder de decisão quanto à forma de conduzir e avaliar o seu processo de ensino.

Considerando o contexto explicitado, analisamos situações que envolvem as práticas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, partindo dos relatos das narrativas de vida, complementadas pelas observações em sala de aula, considerando suas dificuldade e necessidades partindo de reflexões dos sujeitos no que se refere à sua atuação profissional, direcionada para a aprendizagem do aluno.

Seguindo essa compreensão sobre a ação docente, Vênus ressalta que **“**procuro fazer da melhor maneira de passar o conteúdo para os meus alunos, quando eu percebo que aquela metodologia não está dando certo, logo penso em elaborar outra, pois meu objetivo principal é a compreensão do aluno”. Nessa mesma linha de pensamento e considerando a importância do aluno no contexto da aprendizagem, Saturno salienta que “a aula não é pra ser o professor, expondo e expondo, isso não existe, não deveria existir, mas é isso que predomina na escola tradicional.”. É possível perceber nas falas das docentes, um constrangimento no que diz respeito às metodologias de ensino, onde há a busca constante por uma prática adequada em sala de aula, pensando nas dificuldades do alunado.

Júpiter faz uma reflexão sobre seu fazer docente dizendo que “procuro organizar minhas aulas para melhor compreensão do aluno”. Para compreender a fala de Júpiter nos apoiamos em Pimenta (2003, p. 40), quando esclarece que “O professor apresenta e necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e

da educação". Uma vez que é na sala de aula que o docente direciona o seu trabalho, considerando ser ele responsável diretamente pelos seus alunos no que se refere as atividades de ensinar e aprender. Nessa direção Freire (1996, p. 25) esclarece que a atividade de ensinar,

> [...] não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador da forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro.

Nessa perspectiva apreendemos que é no decorrer da formação que os professores buscam adquirir um saber capaz de proporcionar o desenvolvimento de práticas educativas no contexto da sala de aula que sejam capazes de garantir a aprendizagem do aluno. Como cita Terra, "durante minha graduação, achava o currículo um sonho, tudo era lindo, (...), me entusiasmava, até ter meu primeiro contato com a sala de aula".

A partir da fala de Terra podemos entender que é possível apontar algumas controvérsias no que diz respeito à aquisição de saberes durante a formação, pois como se manifesta a referida professora, ao entrar na graduação, seu pensamento era de sair formada e preparada, mas ao chegar à sala de aula, se depara com outra realidade, alegando assim, uma má formação.

Os relatos de Saturno expressam indignação com o modelo formativo por ela vivido, quando diz, "achei que sairia dali pronta, achando que seria maravilhoso, que sairia dali e iria repassar discutir os conhecimentos com os alunos, eu imaginava que ao chegar à sala de aula, teria alunos para discutir os conhecimentos, e quando chega lá, é uma realidade completamente diferente." O desabafo de Saturno evidencia uma situação na qual o professor se depara com uma realidade diferente daquela que a formação lhe apresentou. Portanto, compreender a ação do docente no contexto da sala de aula reflete na análise de sua formação.

Ao descrever o inicio de sua trajetória acadêmica, Vênus afirma que "ao entrar na Universidade aperfeiçoei minha didática, cresci profissionalmente e os estágios de ensino em escolas variadas contribuíram consideravelmente para essa evolução profissional." Analisando o relato é possível perceber que o docente considera já ter uma experiência antes da graduação e foi possível constatar que esse saber adquirido como "aperfeiçoamento" conduziu a algumas precipitações no que se refere a prática desenvolvida no contexto das aula, considerando que essas eram repetitivas, embora ele apresentasse uma segurança na exposição dos conteúdos. Nessa perspectiva Pimenta (2003, p. 21) realça que:

> Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos eu foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensina.

Com base na autora citada nossa compreensão é de que certos saberes são ancorados durante a formação e que a realidade da sala de aula, se constitui em um desafio para alguns docentes ao afirmarem que na graduação não se ensina a dar aula, somente à teoria é apresentada e o professor precisa buscar alternativas adequadas para transmitir esses saberes.

Por outro lado Júpiter argumenta que em sua graduação, “os professores não colaboravam muito, não davam aula, apenas diziam os conteúdos e muitas vezes passavam a lista de exercícios mais mesmo assim eles cobravam muito do aluno, principalmente nas provas”. A fala de Júpiter enfatiza que a formação é o passo inicial para que o professor possa sair da graduação com conhecimentos bem elaborados e com condições de serem trabalhados satisfatoriamente. No entanto, o que acontece são docentes formados e desestimulados, em busca de saberes que contemplem sua formação inicial. Nesse sentido, Pimenta (2003, p. 24), esclarecer que:

> [...] se entendermos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano.

Ao observar a prática dos professores, foi possível perceber, a mediação estabelecida no que se refere à relação professor/aluno,considerando que na maioria das vezes o trabalho docente não é compreendido, tornando-se constrangedor desenvolver práticas, que de certa forma atrapalham o fazer docente voltado para a aprendizagem do aluno.

Vênus apresenta em sua prática, firmeza em explicar o conteúdo abordado, mas o que se percebe é a falta de estímulo para despertar no aluno o interesse em compreender o assunto. A atividade foi entregue para que eles fizessem a interpretação de um texto, e em seguida todos iriam discutir as questões e suas respectivas respostas. E complementa dizendo “meninos tentem responder e depois me mostrem”. É possível afirmar que inicialmente não há uma preocupação com a

aprendizagem, pois uma atividade como essa deve ser lida, explicada e direcionada corretamente. No que se refere ao fazer docente, Pimenta (2003, p. 41) ressalta que,

> O professor tem um espaço mais imediato – a sala de aula. Tal espaço precisa ser ocupado ou mesmo percebido pelo professor. Este muitas vezes apresenta um comportamento pragmático-utilitário, não como decorrência da divisão do trabalho na escola, mas por limitações vinculadas à qualificação e às condições de desenvolvimento de seu trabalho (...).

Com base na citada autora, a prática do docente precisa ser revista além de sua formação. Isso porque essa prática consiste em uma busca constante para a melhoria de metodologias de ensino capazes de facilitar a aquisição do conhecimento pelo aluno, pois se tratando desse comportamento "pragmático-utilitário" do professor, isso acaba desrespeitando o aluno, principal interessado nesse processo.

As práticas desenvolvidas por Terra apresentam uma efetiva interação com os alunos para que eles se sintam seguros e com liberdade de expressar opiniões sobre o que está sendo discutindo na aula. Freire (1996, p. 28), cita que "o educador não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade critica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão." Dessa forma, percebemos a importância do papel do educador que não é somente ensinar o conteúdo, mas é também de ensinar a pensar.

Júpiter desenvolve sua aula de maneira dinâmica, e isso foi possível perceber na maneira como foi explicado o conteúdo, utilizando situações do cotidiano do aluno com vista à interação com o docente. É importante ressaltar a preocupação do docente em orientar os alunos individualmente, estimulando-os a pensar nas questões que foram propostas sobre o assunto estudado, onde a opinião do aluno é respeitada. Freire (1996, p. 21) reforça essa compreensão de Júpiter quando esclarece que

> [...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo dos das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em ralação com o ensino dos conteúdos.

Assim, o professor deve considerar os conhecimentos prévios que os alunos já possuem e aproveitar suas experiências para que na sua prática seja capaz de criar possibilidades que facilitem a aprendizagem do aluno.

Ao observar a aula de Saturno, compreendemos que há uma efetiva preocupação com a aprendizagem do aluno, tendo em vista, que esses, apresentam desinteresse

no que está sendo desenvolvido na aula. Ela dá início a aula com a correção da atividade repassada na aula anterior e convida os alunos a responderem oralmente. A atitude de Saturno demonstra sua preocupação em proporcionar ao aluno a possibilidade de interagir com a professora e com os demais colegas facilitando assim uma aprendizagem imediata do conteúdo abordado.

Pimenta (2005), destaca que o conhecimento cotidiano dispensa o conhecimento das cognições cientificas, usando de maneira pragmática aquilo que lhe é apresentado de forma fragmentada. Na perspectiva da autora foi possível perceber na aula de Rosa um descontentamento no que se refere a considerar o conhecimento de mundo do aluno, pois ao explicar o conteúdo, o fez resumidamente e em seguida solicitou a resolução de atividades sem ter uma conversa formal sobre o assunto. Relacionado com a observação feita na aula de Júpiter, percebe-se uma semelhança nessa forma de ensinar, que se expressa pela falta de interação com o aluno, sendo o conteúdo mais importante do que a aprendizagem propriamente dita.

Essa falta de integração expressa a necessidade que o professor tem de se capacitar e construir um ambiente propício para que o aprendizado se efetive e o aluno analise criticamente as informações, alcançando assim, sua autonomia. Nessa direção, Demo (2000, p. 11) colabora enfatizando que,

> Aprender não é – de modo nenhum – manejar certezas, mas trabalhar com inteligência as incertezas, porquanto, sendo função vital, tão vital que se confunde com a vida, não poderia fantasiar propostas contraditórias com a criatividade e com a fragilidade de vida.

As dificuldades do professor em relação a sua prática induzem a ter responsabilidade frente aos novos tempos e a uma nova era que se impõe, que incide sobre o ato de preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho e na vida. Tal tarefa requer que este seja um facilitador, não tornando os conhecimentos fáceis, mas sustentando uma aprendizagem crítica e criativa do aluno. (DEMO, 2000).

No decorrer da pesquisa, constatamos algumas dificuldades que os docentes se deparam no seu cotidiano docente. Júpiter relata que há muitos empecilhos que dificultam no desenvolvimento de suas aulas, como a estrutura física da escola. E continua: “as salas são desconfortáveis, muito quentes, os ventiladores não funcionam, realizar uma atividade de colagem é praticamente impossível”. É possível perceber que o docente justifica uma prática não realizada pela falta de espaço adequado em seu ambiente de trabalho, dessa forma buscamos compreender de que maneira, esse docente pode reorganizar sua aula já que teve seu planejamento impedido de ser realizado.

Saturno relata que se depara com diversas dificuldades em sala de aula, quando diz “os recursos didáticos é uma briga eterna entre professor e planejamento”. Segundo ela, as aulas acontecem seguindo um planejamento para ser aplicado na aula, mas o que ocorre é planejar com a utilização de um recurso didático, e no momento da aula esse equipamento não está disponível, para ela isso é um problema muito sério que ocorre diariamente. Relacionando com os relatos de Saturno onde afirma que “a carência de recursos didáticos é um dos problemas frequentes decorrentes na sala de aula”. Diante desses depoimentos percebemos a preocupação que os docentes apresentam em planejar uma aula interessante, pensando na melhor aprendizagem do seu aluno, mas que infelizmente em muitos casos não se concretizam devido a essa falta de recursos que seria a ponte para a aquisição dessa aprendizagem.

Vênus afirma que a ausência dos pais na escola é um dos maiores problemas que enfrenta, pois “a falta de apoio dos pais no processo de ensino e aprendizagem dificulta a aprendizagem do aluno”, Terra também se queixa desse fator quando expressa que “a escola e família tem que andar juntas, se isso não ocorre, não haverá aprendizagem”. Podemos perceber que a ausência da família na escola é um problema no qual as referidas docentes apresentam como também foi possível perceber na observação que esse é um obstáculo para elas no momento em irão desenvolver sua prática, pois isso provoca o desinteresse do aluno, e com isso esse aluno acaba tendo maus comportamentos, provocando o impedimento o desenvolver da aula, na qual havia sido planejada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo nos proporcionou constatar que os professores em sua atuação docente mobilizam diferentes saberes e variadas habilidades, saberes construídos durando sua formação acadêmica, continua e experimental, que fundamentam sua ação e são responsáveis por uma prática profissional competente, inovadora, critica e autônoma. Os saberes docentes fazem parte dessa gama de saberes construídos pelos professores em sua formação e em sua trajetória profissional e que tem ação direta na prática, e estão implicados no processo de ensino e aprendizagem.

Os saberes instrumentalizam o fazer docente, através da ressignificação de saberes para a atuação em contextos reais e complexos, e contribuem para a produção do conhecimento, e para a formação critica e participativa dos sujeitos envolvidos no processo. Esses saberes envolvem conhecimentos sobre os conteúdos escolares, valorização da relação teoria e prática, diversificar os procedimentos de ensino, saber avaliar, interação aluno e professor, conhecer o caráter social da construção do conhecimento, enfim saberes que agilizam a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

A prática segundo os dados da pesquisa carregam grandes influências das experiências da docência, sendo esta modificada e reelaborada a partir de contextos complexos e situações diversas que o professor enfrenta em sua carreira profissional, os quais possibilitam a ressignificação de saberes e a construção de competências.

Analisar as questões que perpassam o âmbito da sala de aula, com enfoque nas práticas e dificuldades que permeiam a atuação do professor, são pontos que estão intrinsecamente ligados com o saber-fazer docente e que podem colaborar para que o professor avalie sua prática de maneira reflexiva, buscando formas de melhorar suas práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação.** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

COULON, Alain. **Etnometodologia .** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender:** sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia -** saberes necessários à prática docente. Paz e terra: São Paulo, 1996.

GUEDES, N. C. **O(s) saber (es) e o(s) fazer (es) do professor formador**: reflexões sobre a prática docente. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2006.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D**. Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** Salvador: EDUFBA, 2004

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo: Cortez, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C**. Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

DILEMAS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: OLHARES DISCENTES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Mary Gracy e Silva Lima (UEMA/UESPI)
mgracysl@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No atual cenário educativo há que se considerar que as demandas sociais e educativas situam os professores como personagens diferentes em espaços educativos variados, promovendo o questionamento acerca dos processos formativos no bojo do seu desenvolvimento profissional docente. Adquirir competência e habilidades para ensinar não perpassa apenas a questão de formação inicial e contínua, mas exige um compromisso ético, político e social com o exercício da profissão, isto é, de como aprender a ensinar no âmbito do processo de ensino aprendizagem para a constituição de uma identidade profissional afirmadora de ser e tornar-se professor (a).

Desta forma, afirma-se a relevância deste estudo sobre a formação de professores focalizando as questões referentes aos dilemas, dificuldades e também as perspectivas dos professores em formação no curso de Pedagogia, no sentido de contribuir com reflexões acerca de como esta formação está sendo delineada no cenário de uma IES pública pelo olhar do acadêmico no percurso da formação inicial, bem como está atendendo às exigências da complexidade da tarefa de ensinar para responder as exigências e aos desafios da profissão de professor na contemporaneidade.

Como egressa do curso de licenciatura em Pedagogia com experiência em docência na educação básica e no ensino superior, e como coordenadora pedagógica vivenciou-se situações de formação e autoformação profissional, além de conflitos, angústias e crises identitárias dos estagiários quanto à opção pela profissão de professor. No contato com professores em formação, com professores iniciantes na carreira docente, acompanhando alunos dos cursos de licenciatura como estagiários cumprindo um estágio curricular ou remunerado, isto é, exercendo a atividade profissional de professor, com frequência convive-se com essa realidade dilemática acerca da complexidade de aprender a ensinar por limitações teórico prática da formação inicial nos cursos de formação docente.

Diante desta constatação, e de ser consciente de que o desenvolvimento profissional docente é construído e consolidado no percurso da vivência como professor e acerca de mais de uma década na docência do ensino superior, e nos percalços na trajetória da construção da identidade docente, pode-se afirmar que as experiências vivenciadas na formação inicial são basilares para a compreensão acerca das inquietações, dilemas e desafios relatados pelos alunos em formação,

futuros professores, principalmente por ter-se vivenciado os conflitos desta realidade formativa.

O interesse em propor a investigação desta temática decorre também das vivências como docente do ensino superior, onde, ouviam-se depoimentos de alunos das diversas licenciaturas sobre as ações de alguns professores dos cursos de formação docente, referentes a pouca habilidade de ensinar e à competência na relação professor aluno, e da falta de identificação com a profissão.

O presente texto fundamenta-se nos seguintes teóricos que discutem a temática proposta, dentre outros: Arroyo (2011), Cunha (1989), Nóvoa (2000), Pimenta (2007). E sobre narrativas docentes, e mais especificamente acerca dos memoriais de formação, buscou-se suporte nas idéias de Souza (2006); Prado, G. e Soligo (2005).

A seguir, apresentar-se-á uma discussão sobre a formação do professor focalizando as questões referentes aos dilemas, dificuldades e também às perspectivas dos professores em formação inicial nos cursos de Pedagogia, diante da relevância e necessidade de discutir os processos formativos para a atuação do professor em formação. Pontua-se, ainda, a importância do memorial de formação como instrumento de reflexões sobre a formação e atuação profissional pelos pedagogos em formação, participantes de pesquisas.

REFLEXÃO ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

A formação de professores é uma temática colocada em pauta no cenário das discussões atuais nas pesquisas em educação, devido a sua relevância e à necessidade de reflexões e contribuições sobre o perfil dos professores em formação e de professores iniciantes na carreira docente no processo de produção e mobilização dos saberes docentes no efetivo trabalho do professor, perspectivando um ensino escolar de qualidade.

O curso de Pedagogia, como o curso de formação inicial de professores, foco deste estudo, por muito tempo tem sido temática discutida no cenário da educação brasileira quanto ao seu campo de estudo, quanto a que profissionais formar, professores ou especialistas em educação, e o exercício profissional do Pedagogo, ou seja, constituição da identidade docente.

Neste contexto formativo, continuaram por longos tempos históricos os dilemas sobre qual profissional o curso de Pedagogia deveria ser formado. Uma destas vertentes prega a “docência como base da identidade profissional de todo educador [...]”. E esta premissa vai ao encontro do que determina o Projeto Político Pedagógico deste curso na IES em que se situou esta pesquisa:

> O trabalho pedagógico será o principal articulador da formação do Pedagogo, sendo a docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas matérias pedagógicas do ensino médio a base da organização curricular e da identidade profissional. (PPP Curso de Pedagogia, 2008, p.16)

Junto a todas as dificuldades enfrentadas pelas IES acerca da definição da identidade profissional do curso de pedagogia, no meio destas questões encontra-se o aluno em formação diante das limitações formativa, e diante da realidade "visível que a profissão de Pedagogo, como a de professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional, implicando em baixo status social e profissional, falta de condições de trabalho, falta de profissionalismo" (LIBÂNEO, 2008, p. 25)

Diante das discussões e das iniciativas de reformulação dos cursos de licenciaturas, os novos cursos de formação de professores no Brasil são organizados com base em diretrizes curriculares nacionais. No seu art. 4º, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, afirmam que O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006).

E em decorrência desta legislação sobre a formação deste profissional, o Curso de Pedagogia da IES pública no interior do Nordeste do Brasil, contexto empírico onde esta pesquisa foi efetivada, tem como missão:

> oferecer uma educação holística na perspectiva da formação de um pedagogo crítico e consciente do seu papel de mediador e de produtor do conhecimento no exercício da prática docente, que por sua vez mediarão as condições de desenvolvimento de personalidades críticas, criativas, reflexivas, livres, autônomas, democráticas e flexíveis, capazes da delimitação e resolução de problemas em múltiplas circunstâncias, na luta pela conquista plena da cidadania. (PPP Curso de Pedagogia 2008, p. 12)

Isto posto, é salutar entender que nos cursos de formação de professores não só se formam profissionais, mas também produz-se uma profissão, evidenciando que estes cursos devem ser repensados e reestruturados como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial e continuada, formando professores que não sejam apenas técnicos que seguem modelos profissionais, mas criadores com capacidade de iniciativa. (NÓVOA, 2000).

Dessa forma, as novas perspectivas de formação educacional, tendo o professor como mediador da aprendizagem significativa dos alunos com quem são produtores

de conhecimento, tem evidenciado que nem as universidades nem as escolas estão sendo capazes de responder às necessidades da prática educacional escolar da atualidade.

E assim, entende-se que os cursos de formação de professores é um espaço formativo de construção do ser professor, de desmistificar e desenvolver a imagem do professor para a sua profissão. Dessa forma, considera-se que "o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor"* (PIMENTA, 1997, p.50).

Vale ressaltar que a autora evidencia o valor da experiência na atividade docente como contexto formativo para aprender a ensinar, visto que esta é uma ação didática norteadora do saber fazer docente, no entanto deixa claro que a experiência por si só não proporciona o domínio de habilidades e competências para ser professor e que cabe ao curso de formação oportunizar vivências de situações da docência que levem o futuro professor a iniciar reflexões e ações efetivas que possibilite a ele pensar e vivenciar o papel de professor no decorrer de toda a sua formação profissional diante dos dilemas, inquietações e dificuldades inerentes a quem faz a opção pela docência como profissão. Desse modo, no processo formativo e no exercício da profissão:

> [...] muitos professores estão em conflito com o dever-ser e estão à procura de uma nova relação que implique a redefinição de seu papel. Isto significa dizer que em muitas situações eles exercem atitudes de acordo com as expectativas do dever-ser, mas em outras procuram construir um novo papel, um novo dever-ser, que responde a uma nova idéia de professor (CUNHA, 1989, p.156)

Assim, a formação de professores é entendida na sua dimensão social e formativa, e assim exige que o professor administre a sua própria formação, pois este processo é inconcluso, ele é um sujeito em permanente processo de formação, e é na prática docente que também se dá esta preparação, o aperfeiçoamento profissional.

Para Veiga (2008, p.15) a formação inicial de professores configura-se como "o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar".

No sentido de contribuir e exigir melhoria das condições de trabalho, devido à complexidade do labor de professor, Veiga (2008, p.13), afirma que a docência vai além do desempenho de "um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas", o que exige outras funções formativas, que com o tempo e com o surgimento de novas exigências e condições de trabalho tornam-se mais complexas, o que não deixa de ser uma imensa responsabilidade colocada sobre os ombros de profissionais em formação.

Esta demanda da atividade docente pode encaminhar para um estado de preocupação, de desassossego com o que está além dos seus conhecimentos, isto é, uma inquietação intelectual por não considerar-se insegura para agir em sala de aula devido a sua inexperiência profissional e as lacunas teóricas e práticas formativas dos cursos de formação de professores.

Portanto, oportunizar a docência no bojo da formação inicial requer o entendimento de que o exercício do professor exige formação profissional numa perspectiva teórica e prática, tal como: "conhecimento específico para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados á atividade docente para melhorar a sua qualidade" (VEIGA, 2008, p.14).

A complexidade da docência como profissão é exigida do profissional formado no curso de Pedagogia transitar por vários campos teóricos e vivências de situações reais da prática docente. No decorrer da história da formação e atuação do pedagogo, para que mude sua condição socioprofissional requer que seu trabalho docente seja configurado ao novo perfil de professor exigido pela sociedade para cada momento histórico, destacando que a sua formação está ligada ao seu cenário histórico que carrega os modos do pensamento do professor da atualidade diante dos dilemas e dificuldades em busca de superar desafios e limitações da formação inicial perspectivando a produção e molibização de saberes docentes.

O saber fazer docente baseado no paradigma da reprodução do conhecimento é determinado por uma formação e prática docente conservadora com foco na transmissão dos conteúdos perpassa a formação de professores e perdura ainda na atualidade. No cenário educacional na contemporaneidade, há a busca por uma formação e prática docente permeada por proposta fundamentada no paradigma inovador do trabalho docente situando-o na produção do conhecimento e tendo os professores e alunos como protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem escolar.

Estas nuances da formação e das práticas dos professores provocam dilemas, dificuldades e inquietações que permeiam o pensar, o agir e o significado de ser professor, neste caso, dos alunos do curso de Pedagogia, que estão em formação profissional. Para Arroyo (2001, p.34), neste complexo processo formativo:

> Há uma preocupação por qualificar-se, por dominar saberes, métodos, por adequar sua função social aos novos tempos, novos conhecimentos e novas tecnologias. Porém não é por aí que se esgotam as inquietações. Há algo mais de fundo em questão: o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora.

Para Arroyo (ibid), a imagem que o próprio professor tem de sua profissão e de si como futuro profissional demanda das raízes culturais e históricas que norteiam o percurso da profissão docente no cenário da educação. E o sentido dado pelo professor ao seu ofício de ensinar e educar pessoas "passa por saber-se melhor, que traços, que valores, que representações fazem parte desse construto social, dessa categoria social, saber tudo isso que somos".

Ou seja, a construção de uma identidade docente como pertencente a uma categoria profissional com seus determinismos, com suas limitações, mas também com suas possibilidades e perspectivas de transformação pessoal e profissional, conquistando novos espaços e maneiras de pensar e ser professor.

No entanto, o sentido que o professor atribui ao ser professor está atrelado a sua desvalorização pessoal e profissional, o baixo salário e as precárias condições de trabalho dos professores da educação básica ao ensino superior, decorrente também das políticas públicas que apenas centralizam propostas educacionais e que não são remetidas às ações concretas que valorizam o trabalho do professor no cenário da educação brasileira, o que se agrava quando se fala da realidade da região mais esquecida e pobre do país, a região Nordeste do Brasil.

UM OLHAR DISCENTE ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE PEDAGOGIA

Para efetivar-se esta pesquisa qualitativa utilizou-se para a coleta de dados a produção de memorial de formação por meio de registro escrito de memórias acerca da trajetória de ingresso e de formação no curso de pedagogia por alunos concludentes do curso. Foi realizada a análise do conteúdo de dois dos 20 memoriais de formação produzidos por acadêmicos em conclusão do curso de Pedagogia, de uma IES pública em um município do Maranhão, no Nordeste do Brasil.

A preferência pela pesquisa narrativa por meio da produção de narrativas escritas nos memoriais de formação decorre da relevância da utilização de uma estratégia que possibilitasse uma atitude reflexiva acerca de diferentes aspectos da formação profissional e das suas trajetórias de vida profissional como professor em formação. Segundo Souza (2006, p.12) as narrativas docentes:

> [...] têm permitido melhor compreender e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto) biográfica como opção metodológica para a formação de professores, visto que a mesma possibilita inicialmente um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, possibilita, a partir das narrativas (auto) biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e autoformação.

O memorial vai além do caráter avaliativo, pois possibilita a formação e autoformação dos produtores deste texto autobiográfico, oportunizando também a reflexão sobre a trajetória pessoal, de formação e profissional para que possam perceber, analisar e refletir sobre o seu saber fazer docente, para assim, construir sua prática docente, no caso de professores iniciantes ou (re)construir a sua prática docente, se já for um professor no exercício da profissão. Desta forma, entende-se memorial de formação como sendo:

> um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma marca, um sinal, um registro do que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus ouvintes/leitores. (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 6).

A produção dos memoriais de formação decorreu diante do interesse como pesquisadora e formadora de professores nos curso de Pedagogia, ao ministrar a disciplina Elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no 7º período do curso, solicitando aos alunos que produzissem um memorial de formação para que descrevessem seu percurso escolar até o ingresso no ensino superior, da sua opção profissional, os problemas que lhes inquietaram no decorrer desta formação profissional, articulando teoria e prática para que assim pudessem delimitar e pesquisar seu objeto de estudo a ser apresentado na monografia de conclusão do curso.

Neste texto, serão apresentados recortes de duas destas narrativas produzidas por alunas acerca da opção pelo curso e sobre o percurso formativo ao longo desta formação inicial, e serão identificadas como (A1 e A2).

A aluna A1, relatou que por mais de cinco anos tentava vestibular para o curso de Biologia por ser a área do ensino médio de que mais gostava. Como não conseguia aprovação nesta área resolveu optar por Pedagogia e depois de várias tentativas foi aprovada devido, ressaltou que obteve êxito devido à desistência de duas pessoas que não fizeram a matrícula. Sobre isto ela escreveu:

> *"Fiquei muito feliz, mas ao mesmo tempo tinha que tomar a decisão mais importante da minha vida, escolher entre o meu trabalho e a faculdade. Resolvi sair do meu emprego e logo em seguida no mês seguinte comecei a estudar. No primeiro mês encontrei uma dificuldade muito grande, fazia muito tempo que eu tinha saído da sala de aula na escola, e os demais colegas, a maioria, tinha acabado de terminar o ensino médio. Foi um choque, mas fui superando com a ajuda de amigos. Os períodos vão passando e sempre surge uma dificuldade diferente e um aprendizado diferente, já aprendi muito e tenho consciência que há muito que aprender".*

A1 fez a opção pelo curso de Pedagogia depois de tentar mais de cinco vezes aprovação no curso de Biologia, e já quase desistindo da vida acadêmica pelas

reprovações que vinham se acumulando no vestibular e por já estar no mercado de trabalho, evidenciando assim, que cursava Pedagogia sem muito interesse, pois esta não teria sido sua primeira opção profissional, mas afirma que no decorrer do curso foi aprendendo a gostar e identificar-se como ele. Narra outras dificuldades que enfrentou no decorrer da sua trajetória de estudante de Pedagogia, como ao cursar Didática e Estágio supervisionado:

> *"Encontrei dificuldade de repassar um assunto (dar aula), quase reprovo por insegurança, medo, nervosismo, pensei em desistir e lembrei de tudo que eu fiz para estar ali e enfrentei tudo e consegui".*
> *"No estágio nas séries iniciais do ensino fundamental é muito diferente o que você vê na sala de aula e a realidade nas escolas, foi muito importante esse estágio na minha vida, aprendi que mesmo a realidade sendo diferente eu posso mudá-la um pouco e fazer diferente. (A1).*

Nesta narrativa compreende a complexidade do processo de ensino aprendizagem escolar, e tem consciência de que a formação é um processo contínuo de aprender a ensinar que vai além da formação inicial, e que há desafios a ser superados no trabalho do professor cotidianamente. Esta constatação vai de encontro com o que afirma Nóvoa (200) de que "[...] cursos de formação de professores não só se formam profissionais, mas também produz-se uma profissão" por meio de vivências e reflexões significativas em situações de ensino e concretas da atividade docente.

A1 afirmou ainda que apesar do dilema de ter que cursar Pedagogia , e assumir a "opção" por este curso de formação de professores, também enfrentou dificuldades na aquisição de competências para aprender a ensinar que são inerentes a atividade da profissão docente, como capacidade de ministrar aulas seguindo as normas didáticas e pedagógicas, e de articular teoria e prática no exercício da prática docente.

Encerrando seu memorial ela reflete acerca da sua trajetória de dificuldades, de superações e de perspectivas buscando êxito no desenvolvimento da formação profissional, realçando que sente orgulho pelas vivências de situações reais da docência como norteadoras no processo de tornar-se professora, desabafando suas impressões sobre a opção pela profissão docente:

> *" Hoje estou na reta final de mais uma etapa da minha vida, onde recordo de toda a dificuldade que passei e superei, e pretendo ir muito mais além, pois as dificuldades temos que superar e tirar o melhor de cada situação. No início do curso não gostava muito porque Pedagogia não era o que eu queria, mais fui me adaptando e hoje gosto muito e tenho muito orgulho de ser uma Pedagogo. Agradeço a minha mãe que me ajudou muito e vem me dando forças para que eu não desista e consiga me formar. Para ela será a maior alegria de sua vida porque somos três irmãos e somente eu estou terminando a faculdade" (A2).*

Apesar dos dilemas, inquietações evidenciadas na sua narrativa acerca da opção pelo curso de pedagogia, afirma que vivenciou no percurso inicial da sua formação profissional passou por angústias e aprendizados no decorrer do curso das disciplinas cursadas. A aluna demonstrou ter adquirido neste processo um espírito de criticidade e de capacidade e força para buscar superar continuamente as dificuldades enfrentadas neste processo formativo, tais como adquirir afinidade com o curso, superar a dificuldade de falar em público, não dominar habilidades de ensinar, ministrar aulas, visto que tinha como meta concluir o curso que não foi sua primeira opção profissional. No entanto, ressalta que aprendeu a gostar do curso e resolveu comprometer-se com a profissão, que de início não a abraçou, mais foi abraçada por ela, afirmando pretender desempenhá-la com competência profissional.

O recorte das palavras introdutórias do memorial da aluna de Pedagogia (A2) destaca a possibilidade formativa da produção do memorial, quando afirma *"Sempre que remetemo-nos à lembrança de bons tempos, é normal sorrirmos e até mesmo nos emocionar. É assim que começo a registrar a minha história de menina sonhadora do interior*". Isto mostra que podemos reafirmar a possibilidade de o memorial de formação ser um instrumento de reflexão da história de vida pessoal e dos percursos na vida acadêmica e profissional. A aluna (A2) registrou na escrita do memorial seu desabafo de que não tinha como primeira opção profissional o curso de Pedagogia:

> *"Nem sempre o que sonhamos podemos realizar, algumas vezes por não termos oportunidades, outras, por nossas condições sociais não nos permitir. Desse modo, via cada vez mais distante o meu sonho se realizar e por isso decidi aqui em Caxias (MA) por duas vezes, o vestibular para Letras e uma vez para Pedagogia". (A2)*

Esta aluna narrou os seus sentimentos quando foi aprovada no vestibular para o curso de Pedagogia na IES pública estadual deste município do Maranhão: *"Fiquei muito feliz por ter conseguido, mesmo o curso não sendo o que eu sempre sonhei, optei por esse, por ser uma área na qual essa cidade oferece oportunidades de emprego".*

Esta narrativa vai ao encontro dos depoimentos da maioria dos alunos da turma, tal como o de A1, quanto ao curso de Pedagogia não ter sido a primeira opção profissional, ou seja, ser não almejavam serem professores formados no curso de Pedagogia, haja vista que a IES formadora apresenta maior oferta de demanda de cursos na área de formação de professores.

E sobre a trajetória no curso de Pedagogia, a Aluna A2 afirmou que inicialmente teve dificuldades nas leituras dos textos propostos, no entanto ressalta que foi tendo encantamento pelas atividades práticas oportunizadas pelos estágios curriculares na graduação, organização e participação em seminários temáticos. Para esta aluna, o desenvolvimento do curso foi sofrido por perder sua mãe no 5º período, mas no decorrer do 6º período, encontrou uma ponte para superar as dores e angústias neste momento sofrido da sua vida, a perda da sua mãe :

“Os dias se passaram e o sofrimento continua, mas a vida tem que seguir, assim continuando fomos estagiar nas séries iniciais do ensino fundamental, momento no qual me transformei por completo na professora que sou hoje e digo isso com muito orgulho! [...] o curso continua sendo a minha maior e melhor conquista, no mesmo período estagiar no ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, momento impar na minha formação, pois me proporcionou a vivência e conhecimento da realidade que nos espera como educadora”. (A2).

No final do seu memorial a aluna A2 deixou uma mensagem de otimismo mediante a sua perspectiva de uma professora em formação, que acredita na responsabilidade e no potencial do profissional pedagogo, afirmando que, “como toda pedagoga, sonho como uma educação melhor, e com o sonho posso contribuir para o melhoramento da mesma, e tentar de forma digna e ética mediar o processo de ensino aprendizagem com muito amor e dedicação”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As pesquisas sobre a formação docente referentes as percepções e perspectivas dos professores em formação no curso de Pedagogia são importantes, e neste caso específico, podem contribuir com estudos acerca da formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia, no cenário educacional de uma IES pública no interior do Nordeste do Brasil, e também oportunizar reflexões acerca da complexidade da tarefa de aprender a ensinar no sentido de responder às exigências e aos desafios da profissão de professor na contemporaneidade.

Esta pesquisa apresenta dados que representaram olhares de futuros professores em formação acerca dos dilemas e perspectivas da sua formação em curso e da possibilidade de construção de uma identidade afirmadora do ser professor, ressaltando que alguns alunos que estavam concluindo o curso de Pedagogia nesta IES não fizeram o primeiro vestibular para essa área e que outros o fizeram por considerarem um curso de fácil aprovação, ou seja, pela falta de opção ou pela única opção de cursar um curso do ensino superior.

Apesar de que esta opção profissional tenha sido casual, imposta ou foi o que apareceu como oportunidade no momento, como narraram as professoras em formação, as mesmas afirmaram que aproveitaram a conquista de uma formação profissional no curso de Pedagogia, e portanto demonstraram interesse em investir nos estudos e prepararem-se para serem bons profissionais na sua área de formação profissional, e podemos afirmar que conseguiram esse intento, pois atualmente atuam como docentes em escolas públicas e privadas do seu município e municípios circunvizinhos, conforme relatos em pesquisas posteriores.

Acredita-se, portanto, que os dilemas e as dificuldades manifestadas nos registros escritos nos memoriais de formação dos alunos concludentes do curso de

Pedagogia, foram elementos norteadores para se refletir sobre os percalços, desafios e perspectivas que permeiam o papel do professor no processo de aprender a ensinar na formação inicial e no ambiente de trabalho.

As limitações formativas pontuadas pelas pedagogas em formação podem ocorrer por vários fatores, inclusive devido à falta de domínio de conteúdos na referida área do conhecimento, da descontextualização interdisciplinar, das relações conflituosas entre professor-aluno, descontextualização da unidade teoria e prática, vivências de situações reais no cenário de atuação docente no decorrer de todo o curso e culminando com a falta de profissionalidade na prática docente

Diante desta realidade há que se considerar a necessidade de superação pessoal e profissional destes alunos em formação, para que no processo de aprendizagem da docência busquem investir na sua formação continuada e na continuidade dos estudos para a aprendizagem da docência.

Espera-se contribuir com reflexões acerca do que pensam alunos sobre a formação de professores no curso de Pedagogia, quanto às questões pedagógicas, de conhecimentos específicos da área, da relação professor aluno, contextualização dos saberes disciplinares com os saberes experienciais, dentre outros.

Para que assim os professores e gestores que atuam no curso de pedagogia possam desenvolver um trabalho formativo no desenvolvimento de projetos de acolhimento, de conquista, de atividades inclusivas e de mostras do trabalho acerca da formação e atuação do pedagogo. E também a possibilidade de (re) pensar o currículo dos cursos de formação de professores, dando vez e voz aos protagonistas desta formação, no sentido de que possam vivenciar os conflitos e a beleza da profissão de professor, para que possam identificar-se de forma positiva com a profissão desde o início deste processo formativo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre.** Imagens e autoimagens. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf acesso 23/07/2013.

CUNHA, Maria Izabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus Editora,1989.

LIBÂNEO, José Carlos Libâneo. **Pedagogia e Pedagogos , Para quê?** 7 ed**.** São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor.** Revista de Educação AEC. Universidade de São Paulo.n. 104, 1997.p. 44-60.

PRADO, G. & SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, G.& SOLIGO, R. (Org.) **Porque escrever é fazer história:** revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESC/UEMA, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. **A ARTE DE CONTAR E TROCAR EXPERIÊNCIAS:** reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. 2006 *www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf*. acesso 23/07/2013

VEIGA, Ilma Passos A; ÀVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

A FORMAÇÃO E AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Maria Oneide Lino da Silva (UFPI)
linoneide@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As discussões em torno da formação continuada dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental um olhar sobre o ensino de Ciências Naturais é resultado de uma pesquisa em andamento sobre a temática, tendo em vista a necessidade de se compreender a formação e atuação profissional do professor de Ciências Naturais para essa modalidade de ensino, e por entender que é um tema de grande repercussão social, que tem ganhado destaque nos cursos de formação de professores nos últimos tempos, para tanto emergiu do seguinte problema: Quais as necessidades formativas desse professor, considerando a formação inicial recebida? O desenvolvimento desta análise parte dos seguintes questionamentos: Quais as características da formação dos professores de Ciências Naturais que atuam nos anos iniciais do fundamental?

O objetivo geral foi analisar a formação e as necessidades formativas dos professores de Ciências Naturais que atuam nos anos iniciais. E os específicos foram: compreender as características da formação dos professores polivalentes que atuam nos anos iniciais, identificar as necessidades formativas dos professores para o ensino de Ciências Naturais. A metodologia se deu por uma abordagem qualitativa e exploratória, a discussão da literatura sobre a problemática levantada alicerçou-se em autores como: Brasil (2006), Davis, Nunes e Almeida (2011), Mendes Sobrinho (2008), Rodrigues e Esteves (1993), Silva (2012), Carvalho e Gil - Pérez (2011), Nóvoa (1995), dentre outros.

Este artigo está organizado em três partes que consideramos essenciais para a discussão que pretendemos desenvolver: a primeira apresenta o processo de formação continuada de professores no ensino fundamental, a segunda aponta algumas características da formação do professor de Ciências Naturais nos anos iniciais, na terceira parte faz uma breve discussão sobre as necessidades formativas dos professores para o ensino de Ciências Naturais, e por fim as considerações finais.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS

O processo formativo dos professores de Ciências Naturais para os anos iniciais do Ensino Fundamental é hoje um tema bastante discutido no meio acadêmico e institucional, assim pensar o processo de formação continuada dos professores, em especial do professor polivalente que é responsável pelo ensino das diversas áreas, despertou a curiosidade de compreender como o ensino de Ciências Naturais é ensinado por estes professores nos anos iniciais, visto que observamos a grande dificuldade dos professores, principalmente em trabalhar os conteúdos específicos dessa área considerada de cunho científico, mais que devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar e contextualizadas na relação homem, natureza e sociedade.

Principalmente em perceber que para o ensino de Ciências Naturais deve levar em consideração algumas especificidades quando comparada a outras disciplinas e àquelas praticadas em outras etapas da Educação Básica, pelo fato da mesma ser ministrada por um professor polivalente, também é responsável pelo ensino de outras áreas do conhecimento que é cobrado resultados positivos nas avaliações externas a exemplo da prova Brasil, para elevação dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) [55] a cada 02 (dois) anos no âmbito da escola, nas áreas de Português e Matemática e que precisa trabalhar ainda de forma interdisciplinar os conteúdos de cada disciplina do currículo escolar.

Nesse pensamento percebemos claramente que a formação do professor, devido à relevância para a qualidade da Educação, tornou-se ponto central de muitos embates por todo o mundo. O que implica confirmar que a preparação para a docência não se exaure apenas na formação inicial, ela exige uma formação permanente, com constante atualização de seus saberes profissionais, pois na atual conjuntura o conhecimento e a informação são elementos chaves para o bom desempenho de qualquer área profissional, principalmente para uma profissão que mantém um contato direto e diário com esse dinamismo.

Nessa projeção Raboni (2002), enfatiza que um dos grandes obstáculos ao ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental está na insegurança do professor em desenvolver os conteúdos, principalmente na realização de experimentos. Tais problemas são gerados, segundo o autor, pela má formação recebida nos curso de formação para o magistério, visto não dominar e conhecer os conteúdos que ensina. Se o professor não conhece sobre o assunto que irá ensinar, é provável que não se arrisque em atividades relacionadas a este assunto.

---

55 O IDEB foi criado pelo INEP em 2007, em uma escala de zero a dez. Com aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo e média nas avaliações do Inep, Saeb e Prova Brasil.

Esse fato reforça a necessidade de se repensar sobre os cursos de formação de professores, especialmente, os que irão atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia - Brasil (2006), na qual define que o referido curso tem como essência a atuação dos profissionais como professores em instituições de ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como também em funções pedagógicas e administrativas dentro e fora da escola.

CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS NATURAIS NOS ANOS INICIAIS

A formação dos professores constitui um fator de grande relevância do quadro de problemas percebidos no ensino de Ciências Naturais. Segundo Ducatti-Silva (2005), o professor se caracteriza por termina a Licenciatura em Pedagogia, geralmente sem a formação adequada para ensinar Ciências Naturais, já e comprovado que os conhecimentos adquiridos durante a educação básica não é o suficiente, existem muitas lacunas no percurso de sua formação, devido à concepção de um ensino reducionista, acrítico que marcou negativamente o início de sua escolaridade.

Em conformidade com o exposto, entendemos que os Licenciados em Pedagogia durante o curso devem ser incentivados à pesquisa, à participação, à disseminação de novos conhecimentos, atuarem de forma exequível para aliar o conhecimento a sua prática. Uma vez que todos os conhecimentos que são construídos durante a sua vida acadêmica são alicerces para aprendizagens futuras:

No que se refere ao ensino de Ciências Naturais nos cursos de magistério como o Curso de Pedagogia o que se percebe, é que são professores polivalentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental têm uma formação inicial um pouco deficitária no que se refere ao aprofundamento do conhecimento científico.

A disciplina de Ciências vem incluída nas disciplinas de metodologia ofertadas na matriz curricular do curso, deixando de atender às especificadas e necessidades formativas dos professores que ministram as aulas de Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas discussões só afirmam ao que Mizukami *et. al*.(2002), que vem relatando em suas pesquisas apresentando experiências de professores de Ciências Naturais dos anos iniciais, nas quais apontam que as “marcas do profissionalismo” destes professores parecem caracterizar e estar atreladas a duas áreas específicas: Português e Matemática. Talvez este fato venha justificar a pouca ênfase que é dada aos demais componentes curriculares, como é o caso de Ciências Naturais. Sendo assim, a formação continuada do professor para a área de Ciências Naturais se faz necessária e deve acontecer e se oferta pelas agencias formadoras e está contemplada nas

políticas de formação de professores para essa modalidade de ensino.

Visto que esse ensino contribuirá para um ensino holístico, que atenda aos interesses e necessidades tanto dos professores quanto dos seus alunos, por meio de uma formação continuada fundamentada nos eixos temáticos, ambiente, saúde e recursos tecnológicos, principalmente nas questões ambientais, tecnológicas e de prevenção de doenças e de aspectos ligados a uma vida saudável, tendo como meta na sua totalidade e articula-se com o conhecimento de mundo vivido e reconstruído por esse profissional, uma vez que ele automaticamente deve procurar a sua autoformação que é a pesquisa que este deve fazer por si só à procura do aprimoramento de seus conhecimentos para que possa se manter-se informado a respeito dos novos saberes que estão inseridos na sociedade globalizada que passa por diferentes transformações:

> [...] a formação do professor como projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola um trabalho de formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação continua, cujo primeiro nível é a formação inicial. (PIMENTA 2005, p.30).

Em conformidade ao que foi apresentado, compreende-se que apenas o conhecimento que foi construído nas instituições formadoras não é o suficiente para a atuação docente desse profissional. É necessário haver também uma autoformação, bem como também uma interação constante entre esses dois eixos formadores e principalmente deve haver uma transposição didática com a atuação do professor nas escolas que atuam, uma vez que só é possível compreender de fato a atuação docente a partir das práticas que serão realizadas por esse profissional da educação durante a sua atuação pedagógica no ambiente educativo.

Dessa forma, os cursos de formação continuada serão de sua importância para o trabalho docente, seja para complementar os conhecimentos que não foram suficientemente absorvidos durante a formação inicial ou para que o educador possa atender as demandas educacionais da atualidade, decorrentes das exigências do processo de ensino e aprendizagem dos educandos. Como é enfatizado:

> Uma ideia bastante arraigada na Formação Continuada é a de que ela se faz necessária em razão de a formação inicial apresentar muitas limitações e problemas, chegando, em muitos casos, a ser de extrema precariedade. Nesse sentido, a Formação Continuada decorre da necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente [...] Por outro lado, há também modelos que veem a importância da Formação Continuada como consequência da

> constatação de que o campo educacional é muito dinâmico, requerendo que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem [...]. (DAVIS; NUNES; ALMEIDA 2011, p.13).

De acordo com o apresentado, percebemos que a formação continuada, servirá então para suprir as necessidades de uma formação inicial deficiente ou para assegurar aos professores uma melhor abordagem das questões decorrentes das transformações ocasionadas pelo dinamismo social, ela é indispensável para o processo de qualificação profissional do professor polivalente, que a cada dia se exige novos papeis e novos desafios ao trabalho docente.

Com base nessa contestação e nas perspectivas atuais para a formação de professores de Ciências Naturais para a educação básica, Mendes Sobrinho (2008, p. 23-24) afirma que: [...] “têm ocorridos avanços na formação inicial e continuada de professores, com reflexos na sala de aula e no ambiente social, ao oportunizarmos uma ampliação das discussões sobre as Ciências Naturais e seus aspectos pedagógicos”, tendo em vista a necessidade formativa do professor de Ciências que irá atuar na escola fundamental para que ele possa perceber a ampla produção do conhecimento e dos inúmeros problemas ambientais que assolam o nosso planeta: como a necessidade de “controle do desmatamento”, [...] “escassez e/ ou uso irracional da água” [...] poluição, dentre outros, com vistas à melhoria e qualidade de vida na relação homem, natureza e sociedade.

Sendo importante o professor está preparado para assumir os novos desafios que vão surgindo na profissão, e está disposto a aprender novos saberes e a romper com alguns paradigmas educacionais tradicionais, pois no contexto de mudanças nos campos da tecnologia, das Ciências da Natureza e da rapidez com que as informações transitam requerem uma formação continuada mais integrada com os acontecimentos do dia a dia.

Para Silva (2012) ao se referir à formação continuada de professores, considera importante destacar o papel das políticas de formação de professores, lembrando que desde os anos 90 ainda no século XX, adquiriram valor estratégico nas reformas educacionais, a partir da LDBEN/96, a qual foi responsável pela regulamentação dos parâmetros, diretrizes e sistemas de avaliação referentes aos diversos níveis da Educação do país. Tais determinações integraram os processos de redefinição e reconhecimento do papel do Estado, que passou a atuar, por meio de procedimentos novos e de avaliação, no âmbito das políticas educacionais.

Assim a formação continuada dos professores de Ciências Naturais, deve aproximar da realidade escolar, a partir de situações problemáticas dos professores, os projetos nos cursos de formação continuam sendo uma eterna reivindicação, não se conseguindo transformá-lo em um profissional mais inovador. É necessário uma

rearmada moral e intelectual, uma reestruturação que se inicie através de posturas críticas, mas novas para recuperar o que uma vez se sonhou e nunca se teve, e para sonhar de novo, buscando situar os professores para serem protagonistas ativos de sua formação em seu contexto de trabalho.

> O primeiro deles centra a atenção no sujeito professor. Vários tipos de suposição embasam essa vertente, entre elas as seguintes: (I) uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levarão os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-o, assim, a conferir um novo sentido a sua profissão; (II) a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais, de habilidades para o adequado manejo da sala de aula e, ainda, de uma visão objetiva sobre temas que se manifestam constantemente no dia a dia escolar, como violência, uso abusivo de drogas, gravidez e/ou paternidade na adolescência etc.; (III) os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades. (DAVIS; NUNES; ALMEIDA 2011, p.15).

Nessa perspectiva, podemos perceber a necessidade de melhor qualificação profissional do professor de Ciências, que só a formação inicial não atende a demanda do professor, que os saberes da experiência, vinculados ao ciclo de vida dos professores são fundamentais para aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas na escola.

Assim a formação continuada de professores se desenvolve de diversas formas, como: cursos de especialização, programas de aperfeiçoamento do magistério, cursos à distância. A partir da formação continuada, os professores podem ser capazes de incorporar a prática de pesquisa no seu cotidiano, pois, desperta - se neles um sentimento de “curiosidade”, que fará com que tentem algo novo em sua prática docente.

Nesta linha de pensamento Nóvoa (1995) reforça dizendo o aprendizado contínuo é essencial na vida dos professores, o qual se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente de formação, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.

Desse modo, propor uma formação continuada do professor de Ciências Naturais é construir possibilidades de uma melhor qualificação profissional, pois permite ao professor desenvolver a sua profissionalização de maneira eficiente, consciente, contextualizada, crítica, reflexiva, ativa dentre outros.

> A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica de intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e que os valores e as concepções de cada professora e da equipe como um todo devem ser questionados permanentemente. (IMBERNÓN, 2011, p.51).

Em síntese, observa- se que a formação continuada possibilita aos professores a oportunidade de refletir a respeito da sua prática educativa, permitindo assim ao mesmo encontrar quais são as reais dificuldades existentes na sua prática e a partir da identificação dos erros existentes é que o educador terá a oportunidade de realizar uma autoavaliação da sua didática, dos seus conhecimentos, do seu posicionamento como educador, ou seja, ele terá a oportunidade de rever a sua profissionalização como um todo. Assim, através da formação permanente do educador ocorre uma interpretação de todos os eixos que implicam o exercício eficaz da sua profissão docente: Ao pesquisar os professores de Ciências Naturais na escola fundamental é importante afirmar:

> A formação continuada aprimora cada vez mais a prática do professor, permitindo a eles refletir sua ação, mas acredita-se que refletir sobre a prática não se reduz a formação de competências e habilidades na formação docente, mas a necessidade de um espaço que estimule ao professor a tomar decisões que contribuam para despertá-lo do senso crítico não apenas dentro da sala de aula, mas em todo o meio social. (Soares e Mendes Sobrinho, 2008, p.199).

Sendo preciso que a instituição formadora, em especial, as que oferecem cursos de formação continuada, ofereçam também formação continuada voltada para o ensino de Ciências Naturais, com novas estratégias de ensino, com conteúdos específicos nesta área, com base nas necessidades formativas dos professores de Ciências Naturais que atua e irá atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS

Carvalho e Gil Pérez (2011) apresentam as tendências e experiências inovadoras na formação do professor de Ciências, o qual faz parte do projeto Ensino de Ciências e Matemática, promovido pela Organização dos Estados Ibero - Americanos para a

Educação, Ciência e Cultura, o qual inclui novos olhares e análise críticas da situação atual nos países da área dentre eles o Brasil. De acordo com o estudo, os mesmos começam:

> [...] fundamentando as necessidades formativas do professor a partir do corpo de conhecimentos que a pesquisa didática vem construindo, e abordaremos que a pesquisa didática vem construindo, a abordagem mais detidamente os diferentes aspectos da referida formação [...] abordando questões sobre o conhecimento da matéria a serem ensinada, os conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências, a preparação de atividades, a orientação do trabalho dos alunos e a avaliação. (CARVALHO E GIL PÉREZ, 2011, p.10).

Sendo importante, um trabalho de conscientização das instituições formadoras de professores, que cada vez mais se perceba que o ensino de ciências naturais tem a sua especificidade e que necessita ser trabalhada nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, oferecendo condições mínimas de atividade docente a seus professores e perceba as suas próprias deficiências, oferecendo um ensino de qualidade e significativo a seus alunos.

Com base na ruptura com visões simplistas sobre o ensino de Ciências, como primeira necessidade formativa do professor de Ciências, o autor conclui assim afirmando: que “nós, professores de ciência, não só carecemos de uma formação do professor como uma transmissão de conhecimentos e destrezas que, contudo, têm demonstrado reiteradamente suas insuficiências na preparação dos alunos e dos próprios professores” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p.15).

Os autores destacam as necessidades formativas do professor de Ciências como sendo, 09 (nove), sendo a primeira a ruptura com visões simplistas, a segunda, em que o professor deve conhecer a matéria a ser ensinada, a terceira necessidade busca questionar as ideias docentes de senso comum, a quarta está em saber adquirir conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências, a quinta necessidade em saber analisar criticamente o ensino tradicional”, a sexta saber preparar atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva, a sétima saber dirigir o trabalho dos alunos, a oitava saber avaliar e por fim adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa didática

Com base em saber adquirir a formação necessária para associar ensino e pesquisa didática, é importante pontuar que:

> A iniciação do professor à pesquisa transforma-se assim em uma necessidade formativa de primeira ordem. Não se trata, é claro, de outro componente da preparação à docência, a ser adicionado àquelas que vínhamos

> considerando, mas de orientar a formação do professor como uma (re) construção dos conhecimentos docentes, quer dizer, como uma pesquisa dirigida. (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p.64).

Compreendendo assim que a necessidade do professor, dessa forma irá oportunizar uma orientação construtiva de seu papel como professor pesquisador e inovador de sua própria prática pedagógica.

Seguindo esse conceito vale lembrar as ideias de Rodrigues e Esteves (1993, p. 12) conceituam que a palavra necessidade, como é uma expressão polissêmica, marcada pela ambiguidade, "na linguagem corrente, usamo-la para designar fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência" [...]. Por outro lado, "a palavra surge co um registro mais subjetivo, em que o sujeito não aparece tão determinado pela necessidade".

Neste sentido a necessidade é introspectiva, só aparece para o sujeito que sente, as quais de acordo com Maslow (*apud* RODRIGUES E ESTEVES, 1993), relatam que ambas estão situadas em cinco categorias, denominadas necessidades fundamentais sendo elas: necessidades fisiológicas, de segurança. De pertença, de estima e de realização pessoal, sendo que as duas primeiras estão no plano da sobrevivência e as restantes reportando-se à vida e convívio social.

Colaborando com o exposto, ao se referir sobre a formação dos professores de anos iniciais de Ciências Naturais se percebe ainda as necessidades das pessoas *versus* necessidades dos sistemas, as necessidades como discrepâncias ou lacunas, necessidades como mudança ou direção desejada por uma maioria, necessidade como direção em que se prevê que ocorra um melhoramento e a necessidade, como algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica.

As necessidades de formação desse professor devem ser encaradas como um processo complexo e contínuo que exige múltiplas abordagens complementares, como sendo o ingresso na profissão, motivações para escolha na profissão, os primeiros tempos na profissão e o processo de profissionalização.

Sobre as necessidades formativas dos professores é preciso manifestar também o desejo de mudança, quanto ao trabalho do professor de Ciências Naturais, diante de suas dificuldades e razões explicativas para ambas em que a orgânica da sala e as condições de trabalho surgem como "elementos que contribuem para tais dificuldades, e expectativas e aspirações quanto à formação e atuação profissional docente, destacando o valor da experiência e do contato com o real, como fato importante neste processo" (RODRIGUES; ESTEVES, 1993).

Para a análise das necessidades de formação continuada de professores é necessário se conscientizar que o processo formativo do professor deve partir da convicção de que a formação inicial, em serviço e continuada, levanta uma multiplicidade de problemas que podem e devem ser objeto de investigação no campo das ciências

da educação, compreendendo a formação continuada como um direito e um dever de todos os educadores e professores, sendo preciso olhar para o professor polivalente que dará a aula de Ciências Naturais dada à natureza e importância dessa área do conhecimento na formação geral da criança.

ANÁLISE DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES COM VISTAS SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Ao iniciar as análises do processo de formação e das necessidades formativas nas quais ocorre a formação continuada dos professores no contexto da escola, vale ressalvar inicialmente, que foram convidadas 07(sete) professores para serem entrevistadas, foram selecionadas 04 (quatro) professores dos anos iniciais dessa escola para que figurassem como interlocutoras da investigação, considerando, a especificidade do tema, o nosso objeto de estudo e a contribuição de suas respostas, os mesmos serão denominados com nomes fictícios, buscando preservar suas identidades.

As análises foram alicerçadas em André (2008), Macedo (2010), Bardin (1995) dentre outros, nos quais foram organizados e classificados os dados da realidade vivenciada pelos professores no cotidiano da escola fundamental.

Ao investigar sobre quem participa ou participou de algum curso de formação continuada na área de Ciências Naturais nos últimos 04 anos, promovidos pela escola ou Centro de formação do município, percebeu-se que das 04(quatro) professoras, segundo os depoimentos das professoras somente duas tiveram uma formação promovida pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, contemplando conteúdos específicos de Ciências no ano de 2014, a mesma em parceria entre Ministério de Educação - MEC e prefeitura de Educação do município, e as demais voltadas para áreas de alfabetização, português e matemática.

Mizukami *et. al*.(2002), que vem relatando em suas pesquisas apresentando experiências de professores de Ciências Naturais dos anos iniciais, nas quais apontam que as “marcas do profissionalismo” destes professores parecem caracterizar e estar atreladas a duas áreas específicas: Português e Matemática. Talvez este fato venha justificar a pouca ênfase que é dada aos demais componentes curriculares, como é o caso de Ciências Naturais. Buscamos saber se os mesmos gostam de ensinar Ciências Naturais e o porquê ensinar Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental?

E todas foram unânimes em responder que sim, em que as professoras Beija Flor e Violeta, consideram importante ensinar Ciências tendo em vista a formação cidadã do aluno, no sentido de ensinar para a vida, sobre o seu corpo e o meio em que vivem, permitindo aos mesmos aprofundar os conhecimentos sobre o mundo que o cerca, assim como a necessidade de utilização correta dos recursos naturais, como afirma a professora Margarida, conforme depoimentos especificados abaixo:

> Sim, pois quando ensinamos ciências, ensinamos para a vida, sobre nós e nosso meio (Professora Beija Flor).
>
> Sim, pois o ensino de ciências possibilita aos alunos aprofundar os conhecimentos sobre o mundo que o cerca (Professora Violeta).
>
> Sim, necessário para o aprendizado dos recursos naturais e conscientização da sua utilização (Professora Margarida).

Mendes Sobrinho (2008) reforça essa ideia afirmando que: têm ocorridos avanços na formação inicial e continuada de professores, com reflexos na sala de aula e no ambiente social, ao oportunizarmos uma ampliação das discussões sobre as Ciências Naturais e seus aspectos pedagógicos, tendo em vista a necessidade formativa do professor de Ciências que irá atuar na escola fundamental.

Ao se questionar aos referidos professores que não participaram de nenhuma formação continuada em Ciências Naturais, se os mesmos gostariam de participar de algum curso caso fossem oferecidos nesta área, considerando a especificidade da disciplina e da melhoria da prática pedagógica na escola e em sala de aula, bem como de suas necessidades formativas.

Ficou bem evidente o quanto ambas necessitam dessa formação, pois consideram a formação que ofertada não ser suficiente e um pouco discriminatória com relação outras áreas do conhecimento, considerando assim, estas discussões necessárias no âmbito da políticas educacionais para a formação dos professores em serviço, visto que na maioria das vezes a escola demonstra uma preocupação maior com os dados estatísticos da escola, do que realmente com um ensino diferenciado e de qualidade que atenda as necessidades e interesses do aluno, no que tange principalmente os conhecimentos científicos, que podem contribuir para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores do meio socioambiental e cultural. Conforme os depoimentos abaixo:

> Sim, mais não quis comentar sua afirmação. (Professora Beija Flor)
>
> Sim, que gostaria, até mesmo por que seria uma forma de valorizar. O ensino de Ciências, que atualmente é muito deixado de lado pela Secretaria de Educação, pois

> somente tem se preocupado com dados quantitativos de alunos, ou seja, em quem ler e escreve. (Professora Violeta)
>
> Afirmou que seria interessante que as escolas tivessem um laboratório de Ciências. (Professora Margarida)
>
> Sim, por que ampliam os nossos conhecimentos e as formas de ensinar. (Professora Sabiá)

Nesta perspectiva, concordamos com Carvalho e Gil-Pérez (2011, grifos dos autores) salienta que a reflexão do professor de Ciências deve ser feita sobre uma sólida base de conhecimentos, concebendo o processo de formação do professor como uma profunda *mudança didática,* que leve o professor a rever suas concepções de que "ensinar é fácil", além disso, enfatiza a necessidade de um profundo conhecimento da matéria e da apropriação de uma concepção de ensino/aprendizagem das Ciências como construção de conhecimentos.

Foi ainda questionado aos professores, bem como a coordenadora pedagógica da escola como era feito a lotação dos professores e como trabalhado os conteúdos referentes ao ensino de Ciências para os anos iniciais do fundamental, tendo em vista a formação recebida, está mais voltada para as áreas de Português e Matemática, os mesmos responderam que dão os conteúdos de Ciências com a carga horária exigida por lei, no entanto a escola para as turmas do 1º ao 3º ano do fundamental adotou um livro didático integrado chamado: Ciências humanas e da natureza, com conteúdos de: História, Geografia e Ciências Naturas.

E já do 4º e 5º ano do ensino fundamental, é um livro específico e quem dar aula para esses alunos são os professores de áreas, visto que a escola também oferece atendimento do 6º ao 9º ano, onde os pedagogos ficam somente do 1º ao 3º ano do ensino fundamental com a disciplina. No entanto:

> O professor da escola fundamental necessita receber uma formação interdisciplinar que possibilite a ele não restringir as suas práticas pedagógicas de sala de aula apenas ao processo de leitura, escrita e de conhecimentos lógico-matemático, a exemplo do ensino de ciências que, além de contribuir para integrar o homem na natureza como cidadão, colabora também para a compreensão da natureza como um todo dinâmico, na relação homem, natureza e sociedade, ciência, tecnologia e na aquisição de novos saberes. (SILVA 2012, 151).

Percebendo claramente, que o pedagogo, somente com a formação inicial, precisa também receber uma formação continuada específica, para cada área que compõe as disciplinas do currículo, pois devem ser ofertados cursos nos Centros de Formação para todos os professores polivalentes, não somente visando a leitura,

a escrita e conhecimento matemáticos, visto que poderá limitar as capacidades do pedagogo para atuação docente competente nos anos iniciais, correndo o risco de até mesmo aos poucos ser substituído pelos demais professores Licenciados em Ciências da natureza, Química, Física, Geografia e História que deverão atuar especificamente nos anos finais do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as analises preliminares, evidencia que o professor tem sua necessidade formativa para o ensino de Ciências Naturais, visto que o mesmo recebe uma formação pedagógica aligeirada se restringindo a metodologia de Ciências, que deixa lacunas nos conteúdos de cunho científicos. Assim a formação continuada dos professores vai além de contribuir para a melhoria de suas práticas em sala de aula, deve aproximar da realidade escolar, a partir de situações problemáticas para transformá-lo em um profissional mais inovador.

Nessa perspectiva a formação do professor de Ciências Naturais deve contribuir para um ensino holístico, que atenda aos interesses e necessidades tanto dos professores quanto dos seus alunos, sendo assim a formação deve ter como base o estudo das questões ambientais, tecnológicas e de prevenção de doenças e de aspectos ligados a uma vida saudável, apontando para as questões de reconhecimento e de valorização da profissão de professor no meio social.

Nas discussões em torno da formação e atuação profissional dos professores para o ensino de Ciências da Natureza na escola no ensino fundamental e das instituições formadoras no caso específico nos cursos de pedagogia tem sido ainda muito insignificante, visto se dar maior ênfase nas disciplinas cobradas nas avaliações externas pelo Ministério de Educação -MEC, a exemplo da prova Brasil, onde se avalia as competências e habilidade de Português e Matemática.

O estudo confirma que a formação do professores de Ciências Naturais para os anos iniciais do ensino fundamental ocorre através de Licenciatura em Pedagogia, deixando algumas necessidades formativas nesse processo de formação, ressaltando que é preciso um trabalho de conscientização das instituições formadoras de professores, em perceber que o ensino de Ciências Naturais tem a sua especificidade e qual necessita ser mais aprofundado em seus fundamentos teórico – metodológico - práticos tanto nos cursos de formação inicial, quanto da formação continuada dos professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. 2006, Disponível em:<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.> Acesso em: 13 de maio de 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Portugal: Ed. 70, 1995.

CARVALHO, A.M.P.; GIL - PEREZ, D. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2011. - (Coleção questões da nossa época; v.26).

DAVIS, C. L. F; NUNES, M. M.R; ALMEIDA, P. C. A. de. (Org.). **Formação Continuada de Professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros (Estudos e Pesquisas Educacionais – Relatório Final). Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos.pdf>. Acesso em: 13 de maio de 2015.

DUCATTI-SILVA, K.C. **A formação no curso de Pedagogia para o ensino de ciências nas séries iniciais**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, SP, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber, 2010.

MENDES SOBRINHO, J.A de C. (Org.). **Práticas pedagógicas em ciências naturais**: abordagens na escola fundamental. Teresina: EDUFPI, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N.[Et al]. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203p.

NÓVOA, A. **Para uma análise das instituições escolares publicações escolares**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G**. Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RABONI, P.C. A. **Atividades práticas de ciências naturais na formação de professores para as séries iniciais.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. UNICAMPO: Programa de Pós Graduação em Educação, Campinas, 2002.131 p.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores,** Porto Editora, LTDA, 1993.

SILVA, M. O. L. **A Formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Teresina**: um olhar sobre o desenvolvimento profissional. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012.

NARRATIVAS SOBRE FORMAÇÃO INICIAL: REFLEXÕES FORMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Ana Verena Magalhães Madeira (UFBA)
madeira@ufba.br

MEMÓRIAS DISCENTES COMO DISPOSITIVO PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA PÓS-GRADUAÇÃO

A graduação corresponde a um período importante de formação e escolhas profissionais, com grande influência de atos de currículo[56] produzidos por docentes universitários, principais geradores de oportunidades de aprendizagem e de processos formativos pelos quais passam os estudantes durante sua formação inicial (FORMOSINHO; NIZA, 2009).

Em diferentes estudos tem sido reconhecida a fragilidade da prática pedagógica do docente universitário, exposta sobretudo em função das novas demandas do mundo contemporâneo e do(s) diferentes perfil(is) de estudantes que conquistaram acesso à educação superior e assim a questão da sua formação tem estado em pauta na última década no Brasil e no mundo (D´ÁVILA, 2012).

No Brasil, uma medida institucional decorrente desta constatação foi a determinação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da realização de Estágio de Docência por mestrandos e doutorandos, este último em dois semestres, em Programas de Pós-graduação que recebem apoio do Programa de Demanda Social desta agência de fomento (CAPES, 2010).

Ao mediar o componente de Estágio de Docência ofertado para estudantes de Pós-graduação na área de Ecologia (mestrado e doutorado) recorremos à potencialidade das narrativas como dispositivo de formação, considerando que "as recordações relatadas numa narrativa de formação são, ou podem vir a ser, experiências formadoras." (JOSSO, 2002, p. 29) na medida em que a sua construção conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica do indivíduo.

Assim, objetivamos nesta investigação identificar e compreender os eventos críticos ocorridos nos processos formativos da graduação de estudantes da área das Ciências Biológicas, usando como dispositivo de produção de informações as narrativas escritas e orais destes estudantes durante componente curricular de natureza pedagógica da pós-graduação.

---

56 Para Macedo (2011; 2012), "atos de currículo" referem-se às ações dos atores/autores para potencializar, atualizar e consubstanciar o currículo. Ou seja, uma ação socioeducacional que interfere e altera os processos curriculares e formativos, por se dar em processualidade criativa e materialidade, mas acima de tudo por envolver responsabilização e participatividade dos sujeitos.

MÉTODO DA PESQUISA

Durante as atividades iniciais do componente curricular “Estágio Docente Orientado” (EDO) do Programa de Pós-graduação em Ecologia e Biomonitoramento de uma universidade federal, semestres 2014.2 e 2015.2, foi solicitado aos estudantes que revisitassem sua formação inicial e relatassem, de forma livre, as experiências marcantes da sua graduação, tanto positivas quanto negativas. Os sujeitos totalizaram 16 estudantes, com graduação em diferentes Instituições do Ensino Superior - a maioria em Ciências Biológicas, que deram consentimento de uso de suas produções.

Em consonância com as ideias de Josso (2002), na análise desses textos, as recordações foram consideradas simbólicas em relação ao que os estudantes compreendiam como elementos constitutivos de sua formação inicial, incluindo uma dimensão concreta e outra subjetiva.

Estas narrativas constituíram o corpus empírico da pesquisa que teve abordagem qualitativa, de cunho etnometodológico (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MACEDO, 2006). Tomamos os princípios da etnopesquisa crítica e implicada, o que se consubstancia na compreensão da centralidade do sujeito nos processos complexos do cotidiano e na visão multirreferencial dos fenômenos.

As informações foram analisadas a partir de procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) tendo como unidade de registro o “tema”. A interpretação, de base hermenêutica valorizou o contexto de produção da linguagem, das práticas e dos etnométodos.

DO QUE LEMBRAM OS ESTUDANTES: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

A análise das narrativas dos estudantes, com base nas categorias emergentes, revelou temas relacionados: 1) às metodologias de ensino e de avaliação das disciplinas e ao desenvolvimento de atividades extracurriculares; 2) às atitudes e posturas do docente e 3) às reflexões sobre a sua formação e opções profissionais em suas dimensões concreta e subjetiva, relativa às emoções, sentimentos, sentidos e valores que os permeiam.

As experiências relacionadas às **metodologias de ensino e de avaliação** foram relatadas como positivas quando se referiam a abordagens mais práticas e aplicadas, com maior participação do estudante, com destaque para as atividades de campo.

> Essa disciplina proporcionou entender diversos conteúdos expostos em sala de aula, como por exemplo a estruturação de florestas. [...] passamos três dias visitando os fragmentos de mata do Parque Estadual [...]. Todos os dias após as caminhadas, houveram aulas onde foram

> resgatados o que aconteceu e o que vimos durante o dia e também sobre o planejamento do dia seguinte. Num clima agradável, a turma se envolveu bastante com a disciplina e o resultado foi surpreendente... (Memórias Luís, 2014).

Em geral, a prática academicista nas aulas, baseadas apenas na aula expositiva e na passividade do estudante foi apontada como fator de desestímulo e mesmo de deficiência na formação.

> A pior delas foi um professor que dava 120 minutos de aula no mesmo ritmo o tempo todo, tornando totalmente monótona e tediosa. Este professor não incentivava a participação do aluno em nenhum momento e apenas fazia exposição dos conteúdos de maneira "crua"... Posso dizer que tenho grandes problemas na minha base teórica relativa a esta disciplina que era ministrada por este professor. (Memórias Thalita, 2014, grifo nosso).

Por outro lado, o relato de um aluno destaca o valor que as aulas expositivas tiveram para ele, no contexto de uma disciplina, pois a abordagem adotada favoreceu a contextualização do conteúdo, que ganhou sentido.

> ele [o professor] dava aulas expositivas. As tão criticadas aulas expositivas! Como isso pode ter me marcado? Simples, ele não dava aulas expositivas ruins, ao contrário, eram verdadeiras histórias que te remetiam a períodos remotos, a como a evolução se dava em formas de vida antes inconcebíveis e a nossa própria história como espécie. Enfim a contextualização que eu precisava tinha chegado, e na forma de aula que é considerada antiga e não tão eficaz. (Memórias Henrique, 2015, grifo nosso).

Em relação às experiências "extracurriculares" foram destacadas as oportunidades de aprendizagem decorrentes das atividades de monitoria e iniciação científica.

A dimensão subjetiva presentes nestes relatos reflete sentimentos de tristeza, frustação e indignação, mas também de entusiasmo, bem como criticidade.

Outro tema destacado nas narrativas foram as atitudes e posturas dos docentes, sobretudo em relação às dificuldades na relação professor-aluno e incluíram perseguição e desleixo dos docentes na condução das atividades didáticas.

> O professor me parecia muito relapso e, em retaliação a uma crítica bastante forte e incisiva que fiz ao método de ensino dele passou a me "acompanhar" mais de perto na disciplina, inclusive anunciando que eu corria o risco de ser reprovada sempre que tinha oportunidade. (Memórias Denise, 2014, grifo nosso)

Posturas desmotivadoras e mesmo antiéticas também foram recordadas.

> No primeiro dia de aula, antes da apresentação da disciplina ela ministrou a seguinte fala: “Boa tarde, meu nome é (fulana) vou ministrar a matéria de Ecologia I, mas já adianto que não queria não gosto da matéria e nem possuo muito conhecimento... Então vamos lá!” E começou a ler slide por slide até o fim. (Memórias Irenildes, 2015, grifo nosso)

Estas posturas e atitudes geram diversos sentimentos como raiva, medo e frustação nos estudantes. Por outro lado, o entusiasmo dos docentes ao ministrar a aula e a dedicação em sua preparação foi percebido como fator de inspiração e de facilitação à aprendizagem.

Os aspectos que envolveram reflexões sobre seus próprios processos formativos, suas aprendizagens e opções profissionais remetem também para a prática profissional.

> Está foi a disciplina que não apendi na graduação. Pois a realidade do mercado de trabalho é muito diferente do que se é aprendido na graduação frustrando muitos sonhos, nossa autonomia, levando a uma frustação que nos torta impotentes, tolhidos e sabotados. (Memórias Maia, 2015)

Um simples convite para ministrar aulas em uma disciplina de calouros teve grande significação para Ricardo:

> Esta foi uma oportunidade importantíssima para minha vida, pois já amadurecia a ideia de seguir carreira acadêmica, mas ainda nutria algumas dúvidas: será que serei feliz com essa carreira? Tenho vocação para ensinar? Para lidar com alunos? Essas dúvidas se diluíram quase que por completo depois desta aula. Foi uma experiência relaxante e até divertida e reforçou muito o meu desejo de seguir esta carreira. Foi algo que me fez aprender mais sobre mim mesmo do que sobre qualquer ciência, o que era justamente o que estava precisando naquele momento de minha vida. (Memórias Ricardo, 2014)

O que é trazido pelas memórias dos estudantes reflete o que diversos trabalhos de investigação tem apontado: a importância da formação inicial e o papel do docente, produtor de atos de currículos poderosos na formação e escolha profissional pela docência pelos estudantes.

CONSIDERAÇOES POSSÍVEIS

A análise das narrativas deste estudo indica que a formação docente para a educação superior, desenvolvida no nível e pós-graduação, deve considerar a centralidade deste docente na constituição de sua própria prática. Portanto, é importante valorizar não somente o desenvolvimento de competências técnicas, mas também de socialização profissional e de construção de identidade na perspectiva de pertencimento, identificação com a função formadora.

Com os estudantes foi importante explorar as suas opções de ação, o que é mediado pelas suas experiências, crenças e valores sobre o que significa ser professor e sobre que tipo de professor que gostariam de ser.

Sem desconsiderar as outras dimensões da formação docente e assumindo a complexidade dos processos educativos, ressaltamos a importância da ampliação da dimensão afetiva nas investigações em educação e nos processos formativos (DAY, 2004; ESTRELA, 2010).

REFERÊNCIAS:

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. 2ed. Porto: Porto Editora, 1994.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Regulamento do Programa de Demanda Social**: Anexo à Portaria Capes no. 76, de 14 de abril de 2010. Brasília: Capes, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/ds-e-proap>. Acesso em: 30 maio de 2015.

D´ÁVILA, C. M. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D´ÁVILA, C. M; VEIGA, I. P. A. **Didática e docência na educação superior:** implicação para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-30.

DAY, C. **A paixão pelo ensino.** Porto: Porto Editora, 2004.

ESTEVES, M. **Modos de implicação dos professores na docência universitária.** 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/10451/8663. Acesso em: 29 jan de 2015.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.), **Formação de professores:** Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 119-139.

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação.** Lisboa: Educa, 2002.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa Formação.** Brasília: Líber Livro, 2006.

MACEDO, R. S. Atos de currículo, formação em ato?: Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. **Currículo e formação.** Ilhéus, BA: Editus, 2011.

MACEDO, R. S. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado? **Revista Teia,** v. 13, n. 27, p. 67-74, 2012.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TIC

Danielle Miranda Rodrigues (IFNMG/UESB)
daniellemirandarodrigues@gmail.com
Claudio Pinto Nunes (UESB)
claudionunesba@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento científico e tecnológico trouxe consigo mudanças significativas na sociedade. O modo de produção, de trabalho e de comunicação, por exemplo, já não são os mesmos de poucas décadas atrás. Entretanto, essas mudanças não têm sido absorvidas de maneira significativa pelas instituições formadoras de professores de modo a oferecer uma formação inicial mais articulada com as transformações da sociedade.

Esteve (2009), apresenta dez indicadores básicos para resumir as principais mudanças que a educação sofreu nos últimos anos. Uma delas é a compreensão pelo professor da internet e dos meios de comunicação como fontes de informação alternativas que precisam ser incorporadas a sua dinâmica de trabalho. Ressalta ainda que muitas vezes os estudantes dominam e incorporam as novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) com mais propriedade do que o fazem alguns professores.

A partir dessas compreensões, o presente trabalho tem por objetivo analisar como as TIC têm sido aplicadas à formação de professores de forma a prepará-los para a utilização das mesmas em seu fazer pedagógico. Nesse sentido, serão analisados os trabalhos apresentados nas Reuniões da ANPED e os trabalhos publicados no portal da CAPES no período de 2009 a 2015.

A pesquisa se caracteriza como exploratória com coleta de dados por meio de pesquisa bibliográfica. Pretende-se elaborar uma espécie de estado da arte, que segundo Romanowski e Ens (2006),

> "... pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada."

Tendo em vista o objetivo do presente estudo, foram analisados os trabalhos na modalidade Comunicação Oral apresentados nos GTs Formação de Professores (GT 08) e Educação e Comunicação (GT 16) no período de 2009 a 2015. Os sites das reuniões da ANPED foram acessados inicialmente para buscar os trabalhos pertencentes aos GTs referenciados. Foram selecionados, então, os trabalhos cujos títulos fizessem referência às TIC aplicadas à formação de professores. Com a leitura dos artigos foi possível identificar o foco de pesquisa de cada um deles e assim realizar o agrupamento segundo este critério.

Foram analisados também os periódicos, teses e dissertações disponíveis no portal da CAPES. Para a identificação dos trabalhos, foi realizada busca avançada utilizando o descritor formação de professores para uso das TIC e data de publicação entre 2009 e 2015. Posteriormente, através da leitura dos resumos, foi possível realizar uma seleção dos trabalhos que conversam diretamente com o tema proposto aqui.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Freitas (2008, p. 3):

> "computadores e internet são introduzidos na escola como símbolo de renovação e modernidade, centrando-se a inovação na tecnologia como elemento inovador. Isso é superficial e muito pouco, pois, por si só, essa tecnologia não pode realizar a esperada revolução pedagógica. Só equipar as escolas com laboratórios de informática e acesso à internet não é garantia de um avanço pedagógico. Também a introdução do uso computador/internet não pode se dar apenas porque essa é uma demanda da sociedade atual. É importante compreender que esses instrumentos, considerados por si mesmos, são apenas objetos, coisas, máquinas e que é a mediação humana em seu contexto de utilização que os transforma como meios de ensino e instrumentos de aprendizagem."

Eugênio e França (2013) consideram que a formação docente é fundamental para que o uso dessas tecnologias seja de fato fonte de aprendizagem para os estudantes, levando-os a desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal.

Perrenoud (2000, p. 128) afirma que

> "Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso critico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estrtégias de comunicação."

André (2002), traz os resultados de um trabalho que analisou o tema formação de professores nas dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do Brasil, artigos publicados em periódicos da área e pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) ao longo da década de 1990. A autora afirma que são raros os trabalhos que abordam o papel das TIC aplicadas à formação de professores.

No final da década de 1990 esse cenário vai se modificando sobretudo em virtude dos seguintes fatos: criação da Secretaria de Educação à Distância (SEED-MEC) em 1995; TV Escola em 1996; Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) e Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED), ambos em 1997.

Barreto et al.(2005), em estudo do Estado do Conhecimento na área de Educação e Tecnologia no período de 1996 a 2002 afirma o crescimento das pesquisas nessa área, notadamente no que tange à utilização das TIC no ensino presencial e à educação a distância em prol da formação continuada de professores. A tabela 1 mostra os resultados do referido estudo, trazendo a distribuição dos trabalhos (Teses e Dissertações – T&D) encontrados seguindo o foco da pesquisa.

Distribuição das T&D por focos

Focos		Total	Percentual
Macro	Concepção de sociedade	15	5,19%
	Paradigma	33	11,42%
TIC no ensino	EAD - Formação de professores	52	18,00%
	EAD – Educação Básica	9	3,11%
	Presencial	77	26,64%
	Virtualização do ensino	48	16,61%
Aplicações tópicas	Conteúdos específicos	30	10,38%
	Necessidades específicas	10	3,46%
	Suportes e materiais	15	5,19%

Tabela 1: Distribuição das T&D por focos
Fonte: BARRETO et AL. (2005)

Santos (2009) traz uma análise da produção de trabalhos encontrados nos GTs 8 e 16 das Reuniões Anuais da Anped, no período de 2000 a 2008. Os 26 textos encontrados foram organizados de acordo com seus focos, conforme mostra a Tabela 2. É notável que a maioria dos trabalhos encontrados (42,3%) versam sobre a formação continuada para o uso das TIC. Logo em seguida, encontram-se trabalhos relacionados a tecnologias contribuindo para formar o professor a distância e reflexões teóricas – ambas as temáticas com 19,2 %. Em menor número, seguem os trabalhos sobre formação inicial (7,7%), formação inicial e continuada (7,7%) e estado da arte (3,8%).

Foco	Total	Percentual
Formação inicial	2	(7,7%)
Formação continuada e em serviço	11	(42,3%)
Formação inicial e continuada	2	(7,7%)
Tecnologias contribuindo para formar o professor a distância	5	(19,2%)
Reflexões teóricas	5	(19,2%)
Estado da arte	1	(3,8%)

Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos publicados nas reuniões anuais da ANPED – 2000 a 2008
Fonte: Elaboração própria (2015)

No presente estudo foram encontrados 23 trabalhos na ANPED, dos quais 8 pertencem ao GT 08 –Formação de Professores e 15 pertencem ao GT 16 – Educação e Comunicação. A

Tabela 2 – Distribuição dos trabalhos publicados nas reuniões anuais da ANPED – 2000 a 2008
Fonte: Elaboração própria (2015)

No presente estudo foram encontrados 23 trabalhos na ANPED, dos quais 8 pertencem ao GT 08 –Formação de Professores e 15 pertencem ao GT 16 – Educação e Comunicação. A tabela 3 traz a distribuição dos trabalhos por foco e por ano.

tabela 3 traz a distribuição dos trabalhos por foco e por ano.

Foco	2009	2010	2011	2012	2013	2015	Total
Formação Inicial	0	1	1	0	0	2	**4**
Formação Continuada	1	2	3	2	2	2	**12**
Educação a Distância	1	1	1	0	2	1	**6**
Estado da arte	1	0	0	0	0	0	**1**
Total	**3**	**4**	**5**	**2**	**4**	**5**	**23**

Tabela 3 – Distribuição dos trabalhos publicados nas reuniões anuais da ANPED – 2009 a 2015
Fonte: Elaboração própria (2015)

Os dados confirmam a tendência dos estudos de Santos (2009), demonstrando a predominância da formação continuada de professores para o uso das TIC (52,2%). Em menores escalas, percebemos a presença de trabalhos com enfoque na formação de professores mediada pela educação a distância (26,0%), formação inicial de professores para o uso de das TIC (17,4%) e estado da arte (4,3%).

No portal da CAPES, o descritor selecionado resultou em 40 trabalhos, e após leitura dos resumos, foram selecionados 19 trabalhos, classificados conforme mostra a tabela 4 e discriminados no anexo II. Dentre os trabalhos selecionados, 9 são artigos (representando 47,4% do total), 8 são dissertações de mestrado (42,1%) e apenas 2 são teses de doutorado (10,5%).

Trabalhos	Quantidade	%
Artigos	9	47, 4
Dissertações de Mestrado	8	42,1
Teses de Doutorado	2	10,5
Total	**19**	**100**

Tabela 4 – Classificação dos trabalhos publicados no portal da CAPES – 2009 a 2015
Fonte: Elaboração própria (2015)

Tabela 4 – Classificação dos trabalhos publicados no portal da CAPES – 2009 a 2015
Fonte: Elaboração própria (2015)

A tabela 5 traz a distribuição em relação ao foco da pesquisa: formação inicial, formação continuada, formação inicial e continuada, estado da arte.

Foco	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Formação Inicial	0	1	1	0	0	0	0	2
Formação Continuada	0	2	4	2	2	1	0	11
Formação Inicial e Continuada	0	1	1	0	1	1	0	4
Estado da arte	1	1	0	0	0	0	0	2
Total	**1**	**5**	**6**	**2**	**3**	**2**	**0**	**19**

Tabela V – Distribuição dos trabalhos publicados no portal da CAPES – 2009 a 2015

Tabela V – Distribuição dos trabalhos publicados no portal da CAPES – 2009 a 2015
Fonte: Elaboração própria (2015)

Assim como nos trabalhos da ANPED, mostra-se uma predominância bastante significativa de trabalhos que tratam sobre a formação de professores para o uso das TIC sob a ótica da formação continuada (57,9%). Em seguida, temos aqueles que versam sobre a formação inicial e continuada (21,0%), e por último, formação inicial (10,5%) e estado da arte (10,5%).

Faremos a seguir uma breve apresentação dos assuntos discutidos em cada trabalho.

FORMAÇÃO INICIAL

Lopes e Fürkotter (2010) se propuseram a estudar se os cursos de licenciatura estão formando professores para utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas escolas da Educação Básica. Para isso, analisaram os currículos e projetos pedagógicos de cursos de licenciatura presenciais das universidades paulistas. Parte do pressuposto de que formar para a utilização das TDIC significa proporcionar ao futuro professor condições de ir além da técnica,

formando-o no e pelo trabalho com as TDIC, para que não considere as mesmas como meros instrumentos para quaisquer finalidades, mas utilize-as para uma educação transformadora.

Lara e Quartiero (2011) investigam os usos que estudantes e professores fazem das TIC na formação inicial de professores nas universidades públicas de Santa Catarina. Afirmam que a chamada "sociedade da informação" pressiona as instituições educacionais a aderirem ao uso das TIC em suas práticas. Entretanto, constatam que o ensino superior tem contribuído pouco para a vivência de experiências sobre as tecnologias digitais.

Lopes e Fürkotter (2015) analisam como ocorre a formação para o uso das TDIC nos cursos de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do Estado de São Paulo, segundo as concepções e práticas daqueles que a protagonizam. Os dados foram coletados através de questionários aplicados aos formandos e entrevistas semi-estruturadas feitas com professores e coordenadoras de curso em dois institutos da referida universidade. Nos resultados, destaca-se o caráter não intencional da formação para o uso das TDIC.

Nichele e Schlemmer (2015) pesquisaram como as tecnologias móveis e sem fio (TMSF) podem contribuir para o ensino e a aprendizagem em Química, através do desenvolvimento de uma prática pedagógica no âmbito da formação inicial de professores.

Silva (2010) traz uma pesquisa voltada ao uso da TIC na Educação Matemática. A partir de um grupo de estudos formado por futuros professores de Matemática, o autor tem por objetivo verificar como seus membros se apropriam de um software de geometria dinâmica de modo a utilizá-lo em sua prática docente.

Maia (2011) analisou os cursos de Licenciatura em Biologia da UnB, nas modalidades presencial e a distancia. Buscou investigar qual a contribuição do curso para o adequado uso das TIC pelo futuro professor e se a modalidade (presencial ou a distância) poderia influenciar o egresso a usar TIC no ensino de ciências quando professor.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Halmann e Bonilla (2009) analisaram os diários eletrônicos (blogs) de professores que compartilhavam sobre a prática docente, buscando identificar formas de ocorrência, implicações com a web e com práticas docentes. Os blogs foram analisados sob a ótica de que, no exercício da escrita e do registro, se tornam um guia para investigação de problemas e concepções docentes na transformação da prática. Articulando-se em grupos, os professores buscavam soluções conjuntas, formando redes de aprendizagem cooperativa e à inteligência coletiva.

Vizentim e Pesce (2010) realizaram um estudo de caso em um curso de formação de professores universitários para docência online. O objetivo foi contribuir com o desenvolvimento e implantação de ações de formação docente online, voltadas ao humanismo e à emancipação do profissional da educação. Os resultados da pesquisa mostram que, mesmo com as dificuldades encontradas pelos professores, o curso ofereceu experiência cultural que faz com que estejam em posição privilegiada em sua formação.

Fantin e Rivoltella (2010) buscaram entender como as tecnologias estão presentes na vida pessoal e profissional dos professores, o que eles fazem no seu tempo livre e como usufruem dos bens culturais. Essa investigação foi motivada pelo fato de diversos estudos anteriores relacionarem os consumos culturais dos professores aos usos das mídias na educação e também pela existência de diversos discursos sociais que alegam que a escola e seus professores não acompanham as mudanças que a tecnologia promove na sociedade.

Santos (2011) enfoca a analise de algumas questões relativas às TIC em escolas de educação básica da rede pública de ensino. Analisa como as escolas têm incorporado o uso das TIC em seus currículos, como as tecnologias estão sendo empregadas de modo a contribuir com o ensino e aprendizagem e se os professores estão preparados para inserir as TIC em suas práticas. Os resultados apontam que grande parte dos professores apresentou dificuldades para lidar com o computador, e por isso foram realizadas ações de formação para a utilização das tecnologias de modo articulado com o currículo.

Soares e Valentini (2011) estudam o letramento digital a partir de uma experiência piloto de inserção de laptops educacionais na modalidade 1:1 em uma escola pública da região sul do Brasil. A pesquisa procura identificar práticas de letramento digital por parte dos professores e alunos envolvidos. Os resultados apontam movimentos de letramento digital ainda numa fase inicial, mas com perspectivas de evolução, considerando a continuidade do processo de inclusão dos laptops e de formação dos professores.

Lopes (2011) investiga a formação continuada com foco na conectividade, buscando entender como os participantes de uma comunidade concebem suas implicações no fazer pedagógico e no aprender em rede. A pesquisa teve os dados coletados em uma rede social chamada NING, analisando as trocas realizadas na interface do blog por profissionais de diferentes instituições de educação superior e por profissionais de escolas de educação básica que decidiram aprofundar os conhecimentos prático, teórico e pedagógico referentes às realidades que envolvem contextos educacionais, tecnológicos e digitais.

Linhares e Ferreira (2012) analisam o perfil tecnológico dos professores no curso de formação para o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA. Tendo como

base os achados da pesquisa, buscou-se identificar as dificuldades encontradas pelos docentes da escola do PROUCA de Itabaiana-SE, as limitações e desafios no tocante à formação continuada de professores para uso das tecnologias no ambiente escolar e, finalmente foram elencadas linhas que definem o entorno da gestão das TIC na escola.

Santos e Santos (2012) investigaram a maneira como os professores vêm empregando as mídias digitais em rede com as abordagens da pesquisa-formação multirreferencial, com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, os estudos da cibercultura da educação *online.* Apresentam ações formativas desenvolvidas com os professores através da imersão nas mídias e redes sociais da internet.

Santos e Silveira (2013) discutem as perspectivas para formação continuada de professores presentes nos blogs de educadores. Entendem que em razão dos blogs serem ferramentas de interação, possuírem fácil acesso e uso, e possibilitarem o agrupamento de pessoas com interesses comuns, proporcionam diferentes maneiras de colaborar para a formação e a prática docente. A partir dos blogs, os docentes não mais se isolam com suas dúvidas, incertezas e insegurança, mas utilizam a internet para socializar saberes e compartilhar práticas em uma rede de colaboração mútua.

Silva (2013) analisa a inserção do computador na educação escolar e suas relações com a formação docente. Os resultados mostram a ausência, insuficiência ou inadequação do modelo de formação docente para a utilização do computador no processo educativo, que acaba por levar à subutilização desse recurso. A autora detectou necessidades formativas docentes sobre o ensinar e o aprender com as tecnologias e aponta ainda para a necessidade de uma compreensão de que a formação para o uso técnico e pedagógico do computador deve estar alicerçada sobre as suas próprias práticas, de modo que o professor seja produtor de saberes.

Rossini e Santos (2015) apresentam os resultados de uma pesquisa em um curso de graduação de pedagogia de uma universidade pública no sudeste do Brasil que atualiza a pesquisa-formação para a docência e aprendizagem na cibercultura com alguns princípios da pesquisa-*design*. A pesquisa prevê como resultados não apenas colaborar com a formação dos professores-autores envolvidos, mas também produzir uma metodologia de *design* para dar suporte aos processos de construção de Recursos Educacionais Abertos na essência da cibercultura.

Pischetola (2015) apresenta uma pesquisa qualitativa comparativa a respeito do projeto *One Laptop Per Child/Um Computador por Aluno*, realizada em escolas de ensino fundamental de três contextos socioculturais diferentes: Itália, Etiópia e Brasil. Os resultados destacam o lugar da cultura local e dos aspectos sociais de cada contexto escolar, assim como apontam para a necessidade de apoio formativo e de assistência técnica para viabilizar projetos culturalmente sustentáveis.

Silva e Garíglio (2010) discutem as práticas de formação continuada de professores para o uso das TIC no interior da política pública de inclusão digital implantada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) – o projeto Escolas em Rede. Nele analisam-se as metodologias de ensino utilizadas nos processos de formação dos professores, assim como os ambientes de aprendizagem e materiais didáticos privilegiados nas ações do programa em questão. Analisa-se, também, o processo de formação dos professores a partir da documentação do projeto da SEE-MG, buscando compreender paralelamente a visão dos professores, formadores e coordenadores envolvidos na proposta de capacitação.

Ruivo e Mesquita (2010) trazem algumas reflexões acerca de como evolução das TIC trouxe uma dinâmica de transformação na educação e na escola pública. Os autores afirmam que a escola pública contribui para diminuir a exclusão digital, portanto a formação dos professores nestas matérias deve ser considerada prioritária, já que as TIC na educação correspondem à descoberta de uma nova dimensão pedagógica: uma dimensão pedagógica ativa, que incorpora as exigências da sociedade do século XXI.

Silva (2011) aborda a organização da prática pedagógica do professor de matemática do ensino médio quanto ao uso do vídeo da TV Escola. São analisadas as influências das diretrizes de formação continuada para o uso das TIC na escola pública e também as políticas públicas de formação do professor para uso das TIC, contrapondo as orientações previstas nos cursos de formação continuada com a prática docente e verificando de que modo o professor de matemática organiza a prática com o vídeo.

Lopes e Sousa (2011) trazem o resumo do projeto “Inovar com QI” - Introdução dos Quadros Interativos MagicBoard em sala de aula. Parte da convicção de que para que a tecnologia tenha impacto, precisa responder às necessidades dos seus utilizadores de modo a facilitar-lhes a vida ou de melhorar significativamente as suas atividades, para o que precisam aqueles de saber tirar partido das potencialidades que a tecnologia coloca ao seu dispor.

Machado (2011) investigou o uso do computador e seus recursos no processo de alfabetização por meio da formação de professores alfabetizadores. Realizaram-se observações das aulas na Sala Ambiente de Informática (SAI) para diagnosticar o contexto e a abordagem do professor diante do uso do computador. Com o diagnóstico obtido, efetuou-se a intervenção por meio de uma formação continuada dos professores para uma prática docente diferenciada, mediada pelos recursos do computador.

Fantauzzi (2011) discute o potencial uso da televisão digital – TVD no campo pedagógico, tendo como ponto de partida os desafios impostos à prática docente, frente ao constante aparecimento de tecnologias interativas no que se refere à aquisição de novas habilidades e competências para uso das TIC, nos processos de ensino existentes.

Barcelos, Passerino e Behar (2012) elaboraram uma proposta de formação continuada para os professores recém formados da licenciatura em Matemática no início de sua prática docente. A proposta foi denominada T-PROIM – **T**ecnologias na **P**rática docente de **P**rofessores **I**niciantes de **M**atemática e uma rede social na Internet (RSI) foi implementada por meio da plataforma Elgg para apoiar a formação T-PROIM. Essa visou incentivar a integração das TIC à prática docente e fundamentou-se na teoria sócio-histórica.

Tocantins (2012) discute a apropriação das TIC por professores no contexto da educação do corpo na escola. A análise parte do curso de formação continuada para professores *Elaboração de Projetos: TIC e educação do corpo*, parcialmente integrante do programa Proinfo Integrado – MEC.

Serra (2013) traz um estudo de caso realizado com um grupo de professores dos Ensinos Público e Privado, participantes de um curso de formação continuada para o uso das TIC como recurso educacional para professores de ciências. O objetivo foi verificar se após o curso foi desenvolvida a autonomia docente quanto à escolha e utilização de recursos tecnológicos informacionais, como estratégia de ensino e de aprendizagem.

Pinto e Aires (2013) desenvolveram um curso online de formação continuada em TIC para professores do 1º ciclo, centrado em lógicas colaborativas. Puderam constatar que esta formação, realizada através da plataforma Moodle, é mobilizadora de dinâmicas conjuntas entre os formandos, o que beneficia o desenvolvimento das competências instrumentais dos professores, assim como leva à inclusão das TIC em sala de aula.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Rodríguez et al. (2010) trazem um estudo aprofundado das habilidades de TIC dos professores e sua relação com a utilização destas tecnologias, tanto a nível pessoal quanto profissional com seus alunos. A partir da capacitação tecnológica e pedagógica TIC, foi atribuído um perfil de competência pedagógica. Foi encontrada uma relação estreita entre o perfil e a utilização feita pelo corpo docente, mais relacionada ao uso pessoal do que profissional com os alunos. As descobertas fornecem pistas para orientar o desenvolvimento profissional e de formação inicial de professores.

Czeszak (2011) investigou as interpretações de professores do ensino fundamental da rede municipal sobre ensino, aprendizagem e avaliação. O trabalho descreve a situação de infraestrutura quando ao uso dos recursos da *web*, o perfil de formação dos professores e identifica a compreensão que os mesmos têm sobre o fenômeno educativo. Percebeu-se que a construção dos saberes dos professores não pode depender exclusivamente de sua formação inicial e que a efetividade de projetos

com tecnologias requer a formação continuada em serviço e espaços pedagógicos efetivos para intercâmbio das atividades e compartilhamento de estratégias.

Pesce (2013) discute sobre a fecundidade didática dos recursos educacionais abertos (REA), para a docência na contemporaneidade. Traz um panorama do contexto político brasileiro sobre formação de professores para o uso pedagógico das TIC, seguido de delineamento de alguns dispositivos digitais que estão disponíveis ao professor, para finalmente versar sobre os recursos educacionais abertos.

Ortega (2014) centra-se na mudança nas práticas pedagógicas a partir do uso das TIC. A partir dos resultados obtidos, desvelam-se aspectos que permitem compreender quando o professor adquire suas competências tecnológicas e, principalmente, quais são suas motivações. Identificam-se os quatro âmbitos das representações sociais dos professores sobre seus processos de mudança no uso das TIC: o pessoal, o dos estudos, o trabalhista e o das práticas pedagógicas.

EDUCAÇÃO A DISTANCIA

Rinaldi, Dal-Forno e Reali (2009) apresentam os resultados parciais de uma pesquisa-intervenção desenvolvida em um ambiente digital de aprendizagem. Analisou-se um programa voltado a profissionais que ocupam a função de formador na educação básica, e percebeu-se o ingresso nessa função é um período desafiante e que a participação no programa possibilitou um melhor entendimento do papel e das funções desse profissional na escola.

Cerny (2010) analisa um sistema de gestão pedagógica desenvolvido em uma instituição pública de ensino superior durante o processo de implantação dos primeiros cursos de licenciatura a distância. A analise evidenciou que os principais desafios para a implantação de cursos a distância são a história da EaD, a cultura do presencial, o modelo pouco flexível de organização institucional, as políticas públicas e a burocracia.

Lopes e Pereira (2011) analisam a formação dos professores e enfocam os cursos de formação inicial na modalidade a distância. Como resultado, os autores identificaram dois princípios orientadores para a oferta da formação de professores pela EaD: autonomia e democracia. A partir do estudo destes princípios, mostra-se que não há um único entendimento a respeito, o que indica a necessidade de uma investigação que vá além das palavras, dos conceitos abstratos, e que antes, analise-os no contexto histórico e nos interesses dos sujeitos que os pronunciam.

Barbiero (2013) investiga as influências das experiências de Docência Presencial (Dp) e Docência Virtual (Dv) no processo formativo do professor universitário. Para tanto, analisa as experiências relatadas pelos professores universitários de Dp e na Dv e as influências em sua [trans]formação, busca compreender os marcadores estratégicos encontrados nas Coreografias Didáticas e a sua transposição/reconstrução da Dp

para a Dv e vice-versa, e identifica as inter-relações existentes entre as Coreografias Didáticas apresentadas na Dp e na Dv a partir das experiências relatadas.

Grützmann e Del Pino (2013) investigam os saberes docentes presentes no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da Educação a Distância (EaD). Buscam compreender a relação do tutor com os alunos em um curso de graduação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) de uma Universidade Federal no sul do país.

Duarte e Maknamara (2015) realizaram um levantamento bibliográfico nas bases de dados da ANPED, com o objetivo de conhecer as conexões entre formação docente e educação a distância na produção acadêmica brasileira em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Em virtude da emergência e profusão dos cursos EaD de formação de professores no Brasil e da produção de trabalhos a eles relacionados, os autores afirmam que a ANPED tem acompanhado a crescente expansão da educação a distância no Brasil e que são necessárias mais pesquisas nesta área para colaborar com uma Educação Superior de mais qualidade.

ESTADO DA ARTE

O trabalho de Santos (2009) já foi mencionado anteriormente, e seus objetivos e resultados já foram apresentados.

Serra (2009) traz uma reflexão a respeito das NTIC e o ensino de ciências, mais especificamente sobre a formação de professores e o uso de computadores, tanto sob a ótica da formação continuada desses profissionais quanto da utilização de computadores nos processos de ensino e aprendizagem. A autora analisou os resumos apresentados nos ENPECs – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências no período de 1997 e 2005 para verificar como o assunto está posto nos trabalhos desse evento.

Nunes, Guerino e Stanzani (2014) trazem um trabalho que versa sobre a produção bibliográfica acerca do tema TIC e Formação Continuada, presente em onze periódicos nacionais da área da Educação. Selecionaram-se onze publicações vinculadas a distintas universidades no período de 1991 a 2013, a fim de reunir artigos que apresentassem experiências e iniciativas que coadunassem a formação continuada de professores com o uso de tecnologias direcionadas às práticas de ensino e aprendizagem.

Viol (2010) trouxe uma pesquisa cujo objetivo foi identificar, evidenciar e compreender o movimento temático e teórico-metodológico das inter-relações das TIC e a Formação e Prática de Professores que ensinam Matemática. Para tanto, realizou um mapeamento da produção acadêmica em Educação Matemática, selecionando Teses e Dissertações em Educação Matemática, produzidas e defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo.

CONCLUSÃO

Através dos trabalhos publicados nas Reuniões Anuais da ANPED e no portal da CAPES no período de 2009 a 2015, podemos observar que há uma crescente preocupação com a formação de professores para utilizar as TIC, o que evidencia o esforço da escola em acompanhar o desenvolvimento tecnológico e científico. Têm destaque os trabalhos que dizem respeito à formação continuada, mostrando como os professores em exercício têm enfrentado os inúmeros desafios da profissão docente, de modo a melhorar cada vez mais o seu fazer pedagógico.

A partir dessa constatação, seria importante também que os cursos de formação inicial de professores voltassem o olhar para essa necessidade latente e não deixassem apenas a cargo do próprio professor, da escola onde estará em exercício ou de órgãos como as secretarias de educação a iniciativa de aprender a utilizar as TIC como instrumento pedagógico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (org.). **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Série estado do conhecimento nº 6. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANTÃO da Silva, Cleder Tadeu; GARÍGLIO, José Ângelo. A formação continuada de professores para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): o caso do projeto Escolas em Rede, da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 10, n. 31, p. 481-503, set.-dez. 2010.

BARBIERO, Danilo Ribas. As Coreografias Didáticas entre o Presencial e o Virtual e a [Re]Construção de Novos Saberes da Docência Superior. **36ª Reunião Anual da ANPED, Goiânia,** 2013.

BARCELOS, Gilmara Teixeira; PASSERINO, Liliana Maria; BEHAR, Patricia Alejandra. Rede social na internet: apoio para formação continuada deprofessores de matemática. **Educação, Formação & Tecnologias**, v.5, n. 2, p. 43-59, dez. 2012.

BARRETO, Raquel Goulart et al. As tecnologias no contexto da formação dos professores 2005. **28ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2005.

CERNY, Roseli Zen. Gestão Pedagógica na Educação a Distância: Análise de uma Experiência na Perspectiva da Gestora. **33ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2010.

CZESZAK, Wanderlucy Angelica Alves Correa. **A construção dos saberes dos professores e as contribuições do mapeamento conceitual**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DUARTE; Felipe Bezerra De Medeiros Dantas; MAKNAMARA, Marlécio. Formação de Professores e Educação a Distância: Conexões a partir das Reuniões Anuais da Anped. **37ª Reunião Anual da ANPED**, Florianópolis, 2015.

EUGENIO, B. G.; FRANÇA, E. S. N. Formação docente e novas tecnologias. In: BARRETO, D. A. B.; BRENNAND, E. G. G. (org). **Perspectivas interdisciplinares sobre educação e tecnologias**. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

ESTEVE, José Manoel. Escenarios del presente e interrogantes para la construcción del futuro. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Santillana: Madrid, 2009. p. 17-27.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Interfaces da Docência (Des)Conectada: Usos das Mídias e Consumos Culturais de Professores. **33ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2010.

FANTAUZZI, Elizabeth. **As TIC e o professor** : uma reflexão sobre o potencial uso da TV digital no campo pedagógico. Dissertação (Mestrado em Televisão Digital). Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Televisão Digital: Informação e Conhecimento, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2011.

FREITAS, M. T. A. Computador/internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 2., 2008. **Anais...** Recife: UFPE, 2008.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; DEL PINO; Mauro Augusto Burkert. A Comunicação e os Saberes dos Tutores em Educação a Distância. **36ª Reunião Anual da ANPED, Goiânia,** 2013.

HALMANN, Adriane Lizbehd; BONILLA, Maria Helena. Diários da Prática Docente em Blogs: Aspectos da Reflexão entre Professores. **32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2009.

LARA, Rafael Da Cunha; Quartiero, Elisa Maria.Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores. **34ª Reunião Anual da ANPED**, Natal, 2011.

LINHARES, Ronaldo Nunes; FERREIRA, Simone de Lucena. Reflexões sobre o perfil tecnológico dos professores do núcleo de Itabaiana/Sergipe no curso de formação para PROUCA. **35ª Reunião Anual da ANPED**, Porto de Galinhas, 2012.

LOPES, Ana Maria Mouraz; SOUSA, José Miguel. O Projecto Inovar com QI – estudo de caso sobre uma experiência formativa de integração das TIC nos processos de ensino e aprendizagem. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 4, n. 1, p. 66-87, mai. 2011

LOPES, Luis Fernando; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Formação de Professores a Distância: Princípios Orientadores. **34ª Reunião Anual da ANPED**, Natal, 2011.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. Formação Continuada em Comunidade de Prática: Conectividade e Aprendizagem em Rede. **34ª Reunião Anual da ANPED**, Natal, 2011.

LOPES, Rosemara Perpétua; Fürkotter, Monica. Formação para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nas licenciaturas presenciais das universidades estaduais paulistas. **33ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2010.

LOPES, Rosemara Perpétua; Fürkotter, Monica. Formação para o Uso das TDIC em Cursos de Licenciatura em Matemática: para além da Utopia. **37ª Reunião Anual da ANPED**, Florianópolis, 2015.

MACHADO, Liliane Santos. **Formação de professores: o computador como recurso para o processo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Programa de Pós-Graduação em Educação. UNIVERSIDADE ESTADUAL Paulista, Presidente Prudente, 2011.

MAIA, Hélio José Santos. **Formação para o ensino de ciências e o uso de tecnologias de informação e comunicação, um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NICHELE, Aline Grunewald; SCHLEMMER, Eliane. Percursos de uma Prática Pedagógica com o Uso de Tecnologias Móveis e Sem Fio na Licenciatura em Química. **37ª Reunião Anual da ANPED**, Florianópolis, 2015.

NUNES, Marcela de Oliveira; GUERINO, Mariana De Fátima; STANZANI, Enio De Lorena. O uso das TICs na formação continuada: iniciativas e experiências presentes na produção acadêmica brasileira. **Revista Iberoamericana de educación**, n. 65, p. 111-126, 2014.

ORTEGA, Patricia Raquimán. Representaciones sobre el cambio en el uso de las TIC: relatos de vida de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 65, p. 75-90, 2014.

PERRENOUD, P. Práticas **Pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 2000.

PESCE, Lucila. A potência didática dos recursos educacionais abertos para a docência na contemporaneidade. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 2, p. 195-210, 2013.

PINTO, Risoleta de Jesus; AIRES, María Luisa Lebres. **Colaboração online, formação contínua de professores e TIC na sala de aula: estudo de caso**. **Teoría de la Educación**: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, v.14, n.3, p.277-331, 2013.

PISCHETOLA, Magda. Tecnologias em Sala de Aula: Contribuições para uma Pedagogia Sustentável. **37ª Reunião Anual da ANPED**, Florianópolis, 2015.

RINALDI, Renata Portela; DAL-FORNO, Josiane Pozzatti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Programa de Desenvolvimento Profissional Online para Formadores em Início de Carreira na Educação Básica. **32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2009.

RODRÍGUEZ, J.M.S.; ALMERICH, G.; LÓPEZ, B. G.; ALIAGA, F. M. Competências em TIC dos professores e sua relação com o uso de recursos tecnológicos. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 18, n. 10, 10 mai. 2010. Disponível em <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/755> . Acesso em: 06 nov. 2015.

ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré; SANTOS, Edméa Oliveira dos. Design-Interativo Aberto: um Dispositivo da Pesquisa Formação na Cibercultura. **37ª Reunião Anual da ANPED**, Florianópolis, 2015.

RUIVO, João; MESQUITA, Helena. Educação e formação na sociedade do conhecimento. **Aula**, n. 16, p. 201-2014, 5 mar. 2010.

SANTOS, Ezicléia Tavares. A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs formação de professores e educação e comunicação da ANPED – 2000 A 2008. **32ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2009.

SANTOS, Rosemary dos; SANTOS, Edméa Oliveira dos. Pesquisando nos Cotidianos da Cibercultura: uma Experiência de Pesquisa-Formação Multirreferencial. **35ª Reunião Anual da ANPED**, Porto de Galinhas, 2012.

SANTOS, Solange Mary Moreira. Tecnologias e ações de formação na prática docente. **34ª Reunião Anual da ANPED**, Natal, 2011.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; SILVEIRA; Maria Cristina de Oliveira. Blogs de Educadores: Possíveis Veículos de Formação Continuada? **36ª Reunião Anual da ANPED, Goiânia,** 2013.

SERRA, Glades Miquelina Debei. **Contribuições das TIC no ensino e aprendizagem de ciência**: tendências e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SERRA, Glades Miquelina Debei. **Estudo de caso referente a uma formação continuada de docentes para uso das TIC no ensino de ciências da natureza**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Analigia Miranda da. O computador na educação e a formação docente: perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. **36ª Reunião Anual da ANPED, Goiânia,** 2013.

SILVA, Ana Maria Da. **O vídeo como recurso didático no ensino de matemática Goiânia - Goiás 2011**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. **Grupos de estudo como possibilidade de formação de professores de matemática no contexto da geometria dinâmica.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SOARES, Eliana Maria Do Sacramento; VALENTINI, Carla Beatris. Práticas de Letramento Digital no Contexto da Inclusão de Laptops Educacionais. **34ª Reunião Anual da ANPED**, Natal, 2011.

TOCANTINS, Geusiane Miranda De Oliveira. **Apropriações de tecnologias da informação e comunicação por professores no contexto da educação do corpo na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade De Brasília, Brasília, 2012.

VIOL, Juliana França. **Movimento das pesquisas que relacionam as tecnologias de informação e de comunicação e a formação, a prática e os modos de pensar de professores que ensinam matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

VIZENTIM, Rosimeire; PESCE, Lucila. Os Recursos de Linguagem como Contribuição à Construção de Sentidos entre Formadores e Professores Universitários em Formação no Contexto Digital. **33ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 2010.

CONTRIBUIÇÕES DO USO DO SOFTWARE NVIVO EM PESQUISA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Mikaele da Silva Cavalcante (UECE)
mikaele262009@hotmail.com
Marília Duarte Guimarães (UECE)
mariliaguimaraes.trab@hotmail.com
Yslena Nonato Mendes (UECE)
yslenamendes@hotmail.com
Agência financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

"A missanga, todos a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas" (Mia Couto).

As tecnologias de informação e comunicação - TIC's transformaram a sociedade contemporânea, causando uma revolução e sendo propulsora de um novo "*ethos* acadêmico", fenômeno este que nos leva a questionar: como o uso de *software*, no âmbito das pesquisas educacionais, impactaram as metodologias e o trabalho do pesquisador?

Em meados da década de 80, uma "nova geração de crianças nascidas nessa época foi denominada como geração Y. São sujeitos que cresceram com a internet, os jogos eletrônicos, as redes sociais, os dispositivos móveis" (NUNES *et all*, p.16, 2014); ação que repercutiu nas relações humanas e culturais, modificando o modo de produzir e propagar o conhecimento.

O *boom* das tecnologias, sem dúvidas, mudou o curso da história. No que concerne a disseminação do conhecimento, elas ocupam espaço importante nas pesquisas em todas as áreas, possibilitando reduzir esforços pessoais (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e intensificar o desenvolvimento científico por meio de diferentes dispositivos.

Em meados da década de 1980 foram criados uma variedade de *softwares*, facilitando o desenvolvimento de pesquisa e o trabalho do pesquisador. Os programas de computadores, CAQDAS – *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* possuem um conjunto de funcionalidades, tais como: a mecanização de tarefas tediosas, organização dos dados, processo de pesquisa mais sistemático, documentação de informações, dentre outras. Desse modo, provocando avanços no campo metodológico e configurando um novo campo intelectual na investigação social (SANTOS, 2009).

Contabilizam-se mais de 50 programas na atualidade (BARROS, FALCÃO e COSTA, 2013). Santos (2009) destaca os programas especializados, em pesquisa

social, com objetivos de contribuir para o aperfeiçoamento científico, a exemplo: SPSS - *Statistical Package for the Social Science* (Estados Unidos), um dos programas mais completos para análise estatística de dados; SPHINX (França) possibilita a realização de coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, possuindo importantes recursos para elaboração, formatação e aplicação de questionários *online*; NVivo (Austrália), auxilia na organização, análise e compartilhamento de informações não estruturadas, independentemente do método de pesquisa escolhido, integrando textos, imagens e sons.

O debate sobre a utilização desses e de outros programas deve ser pautado entre os pesquisadores, em prol de identificar o seu impacto e possibilidades durante o processo de pesquisa. No entanto, essa ideia não é bem aceita por todos os cientistas, por esse motivo,

> vários programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil apresentam iniciativas relacionadas ao uso de CAQDAS em seus centros de pesquisa, caminhando no mesmo sentido de alguns grandes centros internacionais especializados em pesquisa qualitativa. Assim, é preciso experimentar essas novas possibilidades, testá-las e refletir sobre elas, inclusive trocando experiências com outros pesquisadores que vêm utilizando tais programas e analisando seu potencial (LAGE e GODOY, p. 79, 2008).

Assim, apresentamos discussão sobre o *software* Nvivo. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental com abordagem qualitativa, por meio de um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (www.bdtd.ibict.br), em março de 2016, no intuito de identificar a abrangência do programa em meio as dissertações e teses publicadas no território brasileiro. Além disso, recorremos também, a artigos, manuais de instruções, videoaula disponibilizado pela empresa *SoftTop* e minicurso ofertado em uma universidade pública do estado Nordestino.

Neste ensaio o exercício primeiro será de discutir o processo de investigação, desenvolvimento, organização e análise de uma pesquisa para *posteriori* compreender as possibilidades que a utilização de um *software*, mais especificamente o Nvivo, assim como a sua abrangência entre as pesquisa científicas no Brasil, com ênfase para o campo de formação de professores.

O LABOR DA PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO: DO ARTESANATO A TECNOLOGIA

Compreendemos o ato de pesquisar como uma ação planejada de quem questiona e busca o conhecimento, trata-se do “despertar da curiosidade, da

inquietude, do desejo de descoberta e criação, sobretudo atitude política emancipatória de construção do sujeito social competente e organizado" (DEMO, 2002, p. 82).

Fazer pesquisa carece imbuir-se de criatividade, disciplina, organização e modéstia. O desafio consiste em considerar este um processo flexível e passível a mudança, cabendo ao pesquisador à tarefa de planejar, consciente que o seu conhecimento é parcial e limitado (GOLDENBERG, 2004).

O ato investigativo é, sobretudo, um artesanato intelectual. Segundo o dicionário Língua Portuguesa (2006), designa-se artesanato a "arte e técnica do trabalho manual". Assim, compreendemos a pesquisa como uma construção por meio do pensar e do fazer, conforme sustenta Minayo (2001), é um trabalho artesanal construído com um rito próprio, fundamentalmente por meio de conceitos, proposições, hipóteses, métodos, e técnicas.

No contexto da educação, a pesquisa científica, nas duas últimas décadas do milênio passado, Ganhou diferentes contornos, apresentando diversidade nas temáticas, assim como uma variedade nos referenciais e abordagens utilizadas (ANDRÉ, 2001).

O tema formação de professores, por sua vez, constituiu-se como campo e ganhou espaço e notoriedade no seio das pesquisas na área de educação. Quanto a abordagem das pesquisas, prevaleceram as denominadas qualitativas (ANDRÉ, 2001). O termo "implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes" (CHIZZOTI, p. 2, 2003). Ou, ainda como aludem Bogdan e Biklen (1994), possui características próprias: 1) ambiente natural como fonte; 2) é descritiva; 3) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; 4) os dados tendem a serem analisados de forma indutiva; 5) o significado é de importância vital.

Esta tendência da pesquisa educacional, em especial na pesquisa sobre formação de professores, é confirmada em estudo recente acerca da produção do Nordeste nesse campo, considerando o período entre 2003 à 2011, no Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. As autoras desse estudo identificaram que

> Há maior incidência de pesquisas empíricas, de abordagem qualitativa, focados em aspectos analíticos de situações, problemas e experiências do fazer e da formação docente. Quanto aos métodos mais recorrentes nas produções mapeadas, o estudo de caso aparece de forma bastante acentuada [...]. O uso da pesquisa-ação, da pesquisa colaborativa, da pesquisa autobiográfica e da história de vida desponta como uma tendência metodológica no campo da formação de professores (SILVA, NÓBREGA-THERRIEN e FARIAS, p. 26, 2013).

A escolha do método utilizado, por sua vez, tem relação direta com os objetivos pretendidos, pois somente após delimitar “o que se pretende” é possível escolher “qual o caminho”. A metodologia possui função imprescindível no desenvolvimento de uma pesquisa, pois a sua determinação pode definir o êxito de um estudo.

Desse modo, pesquisar é uma tarefa que requer esforço e dedicação, constituindo uma atividade “trabalhosa”, pois exige que o pesquisador percorra três fases, distintas e imbricadas: o trabalho intelectual de pensar e refletir sobre a problemática a qual se propõe investigar; o fazer manual e técnico para que a ação possa se efetivar; e, por fim, mas não menos importante, a organização, sistematização e analise dos dados.

Por esse motivo, os *softwares* tornaram-se um importante aliado para o pesquisador, uma vez que, oportunizam otimizar o tempo, facilitando o trabalho manual e técnico do sujeito que investiga, a exemplo do Nvivo, ao qual discutiremos a seguir.

O percurso evolutivo do software NVIVO: dos recursos às possibilidades

Os programas de apoio à análise de dados em pesquisa qualitativas, com maior frequência de utilização, são: Atlas.ti, HyperRESEARCH e NUD*IST-NVivo, sendo este último o software mais utilizado no ambiente acadêmico brasileiro (LAGE, 2011).

A primeira versão do NUD*IST foi desenvolvida para apoio a uma pesquisa qualitativa com grande volume de dados textuais e técnica de análise, que logo “viralizou” entre os pesquisadores. A partir desse sucesso inicial, implementaram novas funções ao aplicativo e, em 1994, já com a ferramenta na versão 4, a empresa Q*ualitative Solutions and Research Pty Ltd,* a atual *QSR International,* passou a comercializar o NUD*IST em âmbito internacionais (RICHARDS, 2002 citado em LAGE, 2011).

Em decorrência da evolução de funções ocorridas em 1997, o *software* passou a ser denominado N4. A globalização do uso de computadores individuais e as facilidades de acesso a aplicativos de bancos de dados, permitiram a expansão de usuários, o que levou a empresa a lançar um segundo programa, o NVivo (RICHARDS, 2002 citado em LAGE, 2011).

A partir de uma parceria com a empresa *Microsoft*, em 2006, os dois *software*s foram unificados: a *QSR* lançou a versão 7 do NVivo que integrou os recursos dos dois aplicativos e inaugurou uma interface padrão *Windows.* As inovações permitiram uma nova estrutura de banco de dados, a capacidade de trabalhar com altos volumes de informações textuais, sendo ampliadas em versões posteriores também para formatos de fotos e vídeos. A versão 9, por sua vez, trouxe a possibilidade de trabalho em grupo, hospedagem em servidores e recursos gráficos mais sofisticados, dentre outras novidades.

O serviços de transcrição, também foi incorporado à versão 10 do *software,* a partir de uma parceria com a *TranscribeMe*, o que trouxe a possibilidade de analisar e transcrever conteúdo de vídeo e áudio. Uma outra novidade é o trabalho em rede do servidor NVivo, que permite pesquisadores membros de equipes trabalharem no mesmo projeto simultaneamente e salvar alterações realizadas no projeto (QSR NVIVO 10, 2014).

CARACTERIZAÇÃO DO NVIVO: FUNÇÕES E POSSIBILIDADES DO *SOFTWARE*

O Nvivo[57] auxilia na organização, analise e compartilhamento de informações não estruturadas, independentemente do método de pesquisa escolhido. O programa pode contribuir significativamente na organização e análises de dados, por meio de: representações gráficas de conceitos e relações dos dados, ações simultâneas de organização, construção de categorias, codificação e construção teórica, entre outros.

O primeiro passo para a sua utilização é a criação de um projeto, que é formado por um conjunto de dados e nele ficam armazenados as informações da pesquisa, (transcrições de entrevistas, registros grupais, observações de campo, textos bibliográficos, entre outros), bem como os dados gerados durante o processo de organização e análise.

O acervo de arquivos a serem utilizados na pesquisa, bem como o material a ser analisado é denominado de fonte, que são importadas para o *software* e armazenado em um banco de dados e depois de salvos, em formato de projeto, podem ser também transferido para um *pen-drive*, HD ou enviado via *e-mail.*

O NVivo permite ao pesquisador criar pastas pessoais e estruturar a organização de arquivos em diferentes formatos. O *software* trabalha com o conceito de *nodes* ou nós, compreendido como "uma estrutura para armazenamento de informações codificadas e pode assumir significados diferentes, dependendo da abordagem metodológica utilizada na pesquisa, formando categorias de informação" (BRINGER; JOHNSTON; BRACKNRIDGE, p. 203, 2006). O nó pode ser isolado ou estruturado em árvore de nós, subcategorias agrupadas que são denominados de subnós.

Adicionado os nós, o pesquisador pode agrupar informações categoriais na estrutura que eleger para sua análise. Para isso, é necessário realizar as codificações das fontes, isto é, alocar determinado trecho da fonte no destino categorial escolhido pelo pesquisador. É importante ressaltar que este processo de codificação das fontes envolve um trabalho cuidadoso, visto que a decisão de interpretar os trechos

57 Para a obtenção da licença, ver site: (http://www.qsrinternational.com/product). A empresa disponibiliza também um demonstrativo grátis para o uso de 30 dias.

codificados está diretamente relacionada à leituras e experiências do pesquisador, que neste momento exprime significado aos seus dados.

Como em qualquer tipo de pesquisa, a análise de dados utilizando o NVivo requer rigor e honestidade intelectual, que deve ser assumida com ética independente da tarefa ser realizada de forma individual ou coletiva. Assim, o estabelecimento de critérios deve levar em conta a subjetividade que permeia a pesquisa. O uso do *software* permite, ainda, que o pesquisador volte ao texto original sempre que desejar, bem como rever o texto codificado separadamente de sua fonte primária, reduzindo o volume de dados a serem analisados.

Os nós podem ser classificados, e, não necessariamente receber categorias conceituais, são as estruturas chamadas *cases*, na qual são atribuídos valores como gênero, faixa etária, dentre outros adjetivos que qualifica a fonte e permite com maior facilidade traçar, por exemplo, um perfil de sujeitos. (DEAN; SHARP, 2006 citado em LAGE 2011). Outro importante aliado do pesquisador são os *memos,* ferramenta de anotações, criação de *links,* comentários, lembretes e observações sobre os conteúdos de uma fonte ou de um nó, para registros específicos de informações da pesquisa, que posteriormente podem ser importados.

A visualização do projeto pode ser explorada por planilhas de classificações, valores e atributos gerando dados demográficos que podem ser consultados e importados para o levantamento de um futuro relatório. O NVivo permite a exploração de dados em variados modelos de gráficos, com eles, é possível verificar as tendências e até mesmo construir teorias, a partir da interpretação do conteúdo, de acordo com a frequência que aparece, o pesquisador avalia de forma visual o resultados de suas codificações.

É possível também que o pesquisador explore seu texto através da ferramenta consulta, que é disponibilizada em duas opções: consulta de texto que, quando pesquisada palavras ou frases no conteúdo, o *software* oferece uma breve visualização das correspondências em texto ou em árvore de palavras; e consulta por frequência de palavras, uma ferramenta que lista as palavras com ocorrência mais frequente das fontes, e disponibiliza os resultados em formato de nuvem, mapa, árvore ou diagrama de análise.

Na elaboração do relatório final, o NVivo pode auxiliar o pesquisador a ilustrar os resultados obtidos com fragmentos dos trechos que deseja usar, a escolha é facilitada pelo *software* ao consultar as fontes e nós codificados. Há também, 7 tipos diferentes de relatórios que podem ser gerados automaticamente pelo programa, dentre eles os dados de classificação de nó e de fonte, onde é possível identificar temas que são recorridos com maior frequência, apresentar constatações teóricas, e listar dados dos nós *Cases,* compondo um perfil de atributos aos dados.

Essas ferramentas, e as facilidades que elas podem trazer para o trabalho do pesquisador, tem impulsionado uma ampliação do uso do programa, conforme se verifica ao realizar um levantamento de dissertações e teses, análise a seguir apresentada.

O NVIVO EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Realizamos uma busca de dissertações e teses publicadas, no intuito de constatar a amplitude do *Software* NVivo entre as produções no território brasileiro, por meio de levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (www.bdtd.ibict.br), em março de 2016 utilizando os descritores "*Software* Pesquisa Qualitativa", "Nvivo Qualitativa" e "Nvivo Formação Professores"

Identificamos um contingente de 738 trabalhos que utilizam as tecnologias em pesquisas qualitativas. No que concerne ao programa Nvivo, especificamente, encontramos 159 trabalhos. Já com relação as pesquisas no campo da formação de professores utilizando o programa em questão, contabilizamos 13 produções; um resultado menos expressivo se comparado ao montante, porém, não menos importante, se considerarmos que trata-se de um campo de estudo constituído recentemente.

Nos chama a atenção o fato do *software* ser utilizado em formulações das mais diversas áreas de atuação, todavia optamos pelo exame de identificação de produções que versão sobre a formação de professores. Realizamos a leitura dos resumos, destacando as seguintes informações: título, ano de publicação, universidade e metodologia.

Assim, mapeamos 13 trabalhos, sendo 9 dissertações e 4 teses, no período de 2009 a 2015, distribuídas entre quatro instituições federais públicas, sendo elas: Universidade de Brasília (1 tese), Universidade Federal de Viçosa (1 dissertação), Universidade Federal de Santa Catarina (4 dissertações) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (3 teses e 4 dissertações).

A predominância da utilização dessa ferramenta nas Instituições de Ensino Superior - IES, concentrada na região Sul do país, é concomitante ao fato de ser uma das regiões que possuem mais programas de Pós-Graduação em educação e também, maiores investimentos, se comparado, por exemplo, a região Nordeste. Esses fatores podem representar um indicativo dessas produções se concentrarem em uma determinada região. O fato de uma única universidade concentrar quase metade das produções identificadas que fazem uso do software Nvivo, nos chamou atenção, dando margem para o seguinte questionamento: Existirá algum Programa que ofereça laboratório e suporte para que se utilize esse software?

Esperamos que cada vez mais pesquisadores iniciantes ou experientes tenham a oportunidade de utilizar ferramentas que registrem, otimizem e organizem o trabalho do pesquisador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São muitos os recursos tecnológicos presentes em nosso cotidiano. Evoluções como estas vêm impactando a nossa forma de vida. Visto isso, não é surpresa que cresça o contingente de pesquisadores que busquem se apropriar de novas fontes que prometem facilidade na realização de tarefas tediosas.

No entanto, não podemos deixar que apontar que, embora o *software* NVivo se configure como uma dessas opções, é consenso que toda análise realizada com o apoio do NVivo pode ser desenvolvida de forma manual. No entanto, chamamos atenção ao fato de que toda análise requerer tempo, e quando feita manualmente, esse tempo é ainda maior.

Cabe aqui ressaltar que o programa não faz pesquisa pelo pesquisador, a presença do pesquisador é essencial. Uma pesquisa que utilize esse tipo de software, hoje, apresenta vantagens, dentre delas o tempo economizado pela operacionalização do trabalho, que pode ser dedicado às tarefas reflexivas e construções teóricas.

Optar por utilizar o NVivo na análise dos dados é, antes de tudo, escolher se aventurar em terras desconhecidas e enfrentar as dificuldades postas a qualquer estrangeiro, que precisa enfrentar os percalços do caminho até se adaptar. Embora seja um trabalho difícil, o software NVivo propicia ao pesquisador uma produção bem elaborada, harmônica e coesa. Nesta feita, o poema de Mia Couto que entabulou esse escrito, nos relembra a atividade dos artífices e do mesmo modo, do cientista na produção de suas pesquisas.

O trabalho do artesão não consegue ser quantificado apenas com uma “olhadela” rápida do telespectador sobre seu produto final. Sem a devida atenção, missanga por missanga aparece como que escolhidas aleatoriamente. As cores, tão equilibradas, se apresentam por acaso. O lindo colar, feito com destreza, técnica, sensibilidade e perícia é admirado por todos, mas ninguém nota o fio que sustenta e dá firmeza, assim é um software utilizado em pesquisas no campo da educação, que aparece apenas como uma ferramenta de análise, mas que pode dá o respaldo e sustentação necessária ao pesquisador.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa.** n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

BARROS, C. M. P.; FALCÃO, G.M. B.; COSTA, M. Z. C.; O software QSR NVIVO 9.0: reflexões sobre a sua contribuição para a pesquisa qualitativa em educação. In: VI Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste. **Anais do V ENFORSUP**. Teresina, 2013.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994, Parte I, (p. 13-80).

CAÇÃO, R. **Análise qualitativa de dados com o NVIVO**. Departamento de Engenharia Informática da Universidade de Coimbra. 2008.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, año/vol. 16, número 002, Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2003.

DEMO, Pedro. Pesquisa: Princípio científico e educativo. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. **DICIONÁRIO LÍNGUA PORTUGUESA.** Portugal: Porto Editora, 2006.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LAGE, M. C. Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. **ETD – Educação Temática Digital.** Campinas, v.12, n.esp., mar. 2011.

LAGE, M. C; GODOY, A. S. O uso do computador na análise de dados qualitativos: questões emergentes. **Revista de Admnistração Mackenzie,** Volume 9, n. 4, edição especial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUNES, J. B. C.; OLIVEIRA, L. X.; NUNES, A. I. B. L.; SANTOS, V. P. A. **Cultura Digital:** Retrato do uso das tecnologias no Estado do Ceará. Fortaleza: EdUECE, 2014.

SANTOS, T. S. **Do artesanato intelectual ao contexto virtual:** ferramentas metodológicas para a pesquisa social. Sociologias (UFRGS), v. 22, p. 120-156, 2009.

SILVA, S. P.; NOBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, I. M. S. Estado da Arte da Pesquisa em Formação de Professores nas Regiões Norte e Nordeste. In: XXI 723 Encontro de Pesquisa educacional do Norte e Nordeste - EPENN. **Anais do XXI** EPENN. Recife, 2013.

CARTOGRAFIAS DE AMOR DOCENTE NO FACEBOOK

Verônica Domingues Almeida (UFBA)
veedomingues@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta estudos preliminares de uma pesquisa de doutorado que tem a intenção de produzir conhecimentos a propósito do amor como fenômeno presente na itinerância de professores. As pesquisas na área de formação de professores, historicamente, pouco têm investigado as correlações entre amor, formação e profissão docente e a literatura especializada pouco tem trazido contribuições acerca dessa articulação. Problematizar essas ideias, enunciar os sentidos subjetivos construídos por esses sujeitos e alinhavar as demandas em um construto referencial de discussão dessa seara, pode se tornar revelador para a caracterização das condições de trabalho docente na atualidade. A pretensão deste trabalho é, a partir da cartografia das concepções de amor presentes nos discursos de professores, revelados na rede social *Facebook*, levantar possibilidades de compreensão de processos de subjetivação das pessoas-profissionais, explicitados em suas ideias sobre o amor e a educação. Desse modo, compreender as concepções de amor expressas nos discursos docentes, assim como, tecer sentidos e significados sobre esses conceitos, significa, objetivamente, produzir um estudo investigativo da formação de professores**,** na busca de compreender como esses processos se atualizam.

Inspiradas na questão que Sócrates fez para Agatão, no *Banquete* de Platão, "O amor é amor de nada ou de algo?*",* surgiram as questões iniciais que vislumbraram as inquietações sobre a temática desta pesquisa: Teria o amor implicações diretas com a educação? O amor se configura como presença formativa na profissão? Que concepções de amor estão presentes nos discursos de professores? Que elaborações subjetivas podem ser construídas diante dessas concepções? Quais são as possibilidades de potencializar as implicações destes discursos no *continuum* formativo docente? Foi com base nessas tessituras iniciais que surgiu a motivação para pesquisar tal processo.

Esta escolha não ocorreu de modo pragmático e nem pré-determinado. Ela foi se construindo ao longo dos aconteceres (CARVALHO, 2008) e atualizações (SÁ, 2004) de minhas subjetivações como ser, envolvendo as multirreferências, inclusive as itinerâncias e errâncias (MACEDO, 2004), que me compõem, sejam de âmbito artístico, poético, ideológico, filosófico, ético, cultural, ecológico, político e ainda outras, de foro íntimo e opaco, nas linhas dos fluxos (DELEUZE, 1992) de minha constituição como pessoa que (se) educa continuadamente. Nesse movimento caleidoscópico

de meu percurso formativo alguns agenciamentos se destacaram como marcas que contribuíram para a definição da relevância da pesquisa, pois me revelaram a presença do amor corriqueiramente nos discursos de docentes. Destaco nesse texto, por ser o *locus* da investigação, a minha adesão às redes sociais, em especial ao *Facebook*, através da participação em grupos/fóruns/comunidades de professores, pois nesse ambiente, acompanho a demonstração de inquietações permanentes lançadas sobre o amor e o exercício da profissão, em diversos segmentos e possibilidades, com debates de cunhos amplos e significações distintas, tratando do amor a partir de diferentes universos de referências, frutos da diversidade de concepções de cada participante em sua singularidade como pessoa-profissional. Na referida rede social, diferenciados aspectos podem ser contemplados no contexto da pesquisa, como àqueles que se referem à presença de diferentes concepções de amor relacionadas à profissão docente, que impregnam discursos culturalmente estabelecidos no campo do imaginário social (CASTORIADIS, 1982) e que são corriqueiramente veiculadas na mídia, no marketing educacional, nas propostas político-pedagógicas de escolas, assim como na esfera da política.

No estudo pretendo ir contra uma *libido dominandi*, tanto agressiva, quanto defasada e, para isso, viso a compreender as expressões, conceitos e concepções de amor, cartografando vetores de subjetivações em um ambiente virtual. Diante desse mote potencializador a pesquisa se inscreve na abordagem qualitativa de cunho multirreferencial, tendo em vista que dialoga com autores de diferentes gêneros e correntes teóricas e tem como cerne metodológico a cartografia e a etnografia virtual. A seguir apresento a incursão metodológica do amor docente como fenômeno nesse estudo.

ABERTURAS CARTOGRÁFICAS E ENUNCIAÇÃO DE FENÔMENOS EXISTENCIAIS

> As incertezas propostas pelo amor dão ao estudo um caráter indeterminado e disforme, que não compreende a descrição de um caminho seguro ou estável a ser seguido como método de pesquisa. Contrariando o paradigma moderno de ciência, que entende como pesquisa uma indicação minuciosamente testada e descritiva sobre os fatos para explicar o real e descortinar a verdade, pesquisa é aqui concebida como experienciação, risco e deriva. Comungo com Oliveira e Paraiso, quando colocam que "[...] a vida de uma pesquisa é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo" (OLIVEIRA; PARAISO, 2012, p. 161). Esta concepção de ciência entende que o potencial de compreensão dos fenômenos humanos não pode ser limitado a fixidez de um método prescrito. Indica que "[...] parece-nos ser preciso irrigar a pesquisa em educação com virtualidades desconhecidas, para que o já conhecido não vire uma camisa de força, para criar muitos modos de pesquisar em educação, os mais

> diversos, variados, desconectados e até disparatados. Simplesmente, para que a pesquisa em educação possa bailar". (OLIVEIRA; PARAISO, 2012, p. 161).

É nessa metáfora do baile que o método nesta pesquisa não é veículo para finco de bases universais do pensamento, ao contrário, é entendido como estranhamento do real, exploração de potências e desterritorialização do pensamento e das relações de poder das concepções de amor que impregnam o ideário da docência. Pesquisar estas concepções pretende marcar caminhos e movimentos, com coeficientes indefinidos *a priori*, pois a análise das linhas, dos espaços e dos devires (DELEUZE, 2006) tem a finalidade de enunciar os amores possíveis nas relações entre os professores e a educação em suas múltiplas referências e subjetivações.

Destarte, encontrei em Gilles Deleuze e Félix Guattari uma possibilidade de tratar do amor em sua complexidade e de compreender as pessoas como potências de devir em suas eternas transitoriedades. A cartografia está neste trabalho enviesada como método e como concepção de ser humano, de mundo e de ciência. Trata-se de uma tentativa de fazer da pesquisa a feitura da multiplicidade, pois o amor não pode ser coisificado e nem as concepções das pessoas emolduradas, analisadas, categorizadas, validadas ou negadas a partir dos percursos lineares e unívocos da ciência do paradigma moderno. Na cartografia se faz possível abarcar a variedade de referências e de processos que são mutantes, que vivem uma organização própria, que não necessitam ser transformados em unidades. Cartografar "implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas" (DELEUZE, 1998, p. 56).

Utilizo a cartografia como meio de conhecimento do campo e de suporte para a compreensão dos fenômenos da pesquisa, todavia, diante da compreensão da cartografia como um plano de diferenciação de sentidos e construção de subjetividades, além de se revelar como método de compreensão de subjetivações sobre o amor docente, ela se propõe também, como construto formativo da pesquisadora. Assim sendo, a subjetividade produtora de processos existenciais que não se universalizam e que, também, não se encerram em processos identitários individualizantes (RONILK apud GUATARRI, 2010), é que a cartografia assume a compreensão de fenômenos em devir, de todos os envolvidos no processo de pesquisa.

Para Rolnik (2007), a cartografia tem como sentido o acompanhamento de percursos e a implicação em processos de produção e conexão de redes ou rizomas. Diante desta perspectiva, o amor pode ser concebido como ato(s)-conceito(s) complexo e multifacetado que propõe a construção de diversos sentidos e diferentes ressonâncias. Compreender esta seara semântica na proposição rizomática, a partir de cartografias, propõe entender, portanto, o amor nos processos formativos em suas diferentes construções subjetivas, composto por linhas de territorialização

e desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1997), que estão emaranhadas e indissociáveis no imaginário social sobre o amor e recobrem o pensamento docente sobre a ideia do amor na profissão.

Diferentemente do significado que a palavra cartografia sugere – ato de mapear – a cartografia como método não é relativa a mapeamentos precisos, fundamentados em bases matemáticas e estatísticas. Ao contrário da cartografia geográfica tradicional, que traça mapas referentes a territórios, demarcações, distribuição da população em um espaço, mostrando suas características econômicas, étnicas, demográficas, entre outras, a abordagem cartográfica trata de movimentos, de relações, de enfrentamentos, de poder e de modos de subjetivação.

> O termo 'cartografia' utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre 'territórios' e dar conta de um 'espaço'. Assim, 'Cartografia' é um termo que faz referência à ideia de 'mapa', contrapondo à topologia quantitativa, que caracteriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebedor no mundo cartografado. (FONSECA e KIRST, 2003, p. 92).

Desse modo, a cartografia não se refere a proposição de regras prontas e procedimentos predefinidos de pesquisa, mas, sim, como estratégia de ação política e olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, apontando configurações de múltiplos sentidos e significados que podem ser linhas de ruptura e de resistência. Tal como proposta por Deleuze e Guatarri, a cartografia configura-se como instrumento para uma história do presente, possibilitando a crítica do nosso tempo e daquilo que somos, porém sem demarcar um centro de análise único e rígido, pois os fenômenos estão em movimento e as ressonâncias deste movimento também são móveis. Mais que um mapeamento físico, trata-se da compreensão de movimentos, que são traçados através de linhas de forças, enfrentamentos, densidades e intensidades.

> Nesse mapa, justamente porque nele nada se decalca, não há um único sentido para a sua experimentação, nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de "o mesmo" não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro. (ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E., 2009, p. 17).

Para propor um diálogo entre o amor, como artefato multifacetado e material simbólico cultural presente em nossa sociedade, com inferências de diferentes aberturas dos campos da ciência, do mito, das artes, da religião, da política e de demais referências, com as concepções de amor expostas por docentes, que são elaboradas, também, a partir dessas referências, é preciso desafiar uma postura centralizadora que tende a propor intervenções com base em conhecimentos preestabelecidos e impostos como verdades. Para compreender fenômenos que envolvem o amor, nenhuma dessas esferas podem ser desprezadas, igualmente não podem ser evidenciadas como forças prioritárias e hierárquicas, é preciso entender que o estranhamento e a diferença são elementos entranhados no processo de cartografar, que não se configura no desenho do concreto, mas na diagramação de possibilidades.

> O diagrama não é mais o arquivo, auditivo ou visual, é o mapa, a cartografia, coextensiva a todo o campo social. É uma máquina abstrata. Definindo-se por meio de funções e matérias informes, ele ignora toda distinção de forma entre um conteúdo e uma expressão, entre uma formação discursiva e uma formação não discursiva. É uma máquina quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e falar. Se há muitas funções e mesmo matérias diagramáticas, é porque todo diagrama é uma multiplicidade espaço-temporal. Mas, também, porque há tantos diagramas quanto campos sociais na História. (DELEUZE, 1998, p. 44).

Como “máquina abstrata” que é, refere-se a uma multiplicidade espaço-temporal, intersocial, que em vez de reproduzir mundos preexistentes produz novos tipos de realidade e novas formas de verdade (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 04). O desafio é o estranhamento, ou seja, as proposições da pesquisa cartográfica em educação questionam as formas de existência, as relações entre as linhas e forças de nossas formas de existir nos territórios educacionais e as potências que existem nestas relações. O movimento presente na cartografia abre e multiplica as conexões e traça linhas de movimento com “seus quantificadores de intensidade e de consolidação” (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 227).

Diante desta proposição, como se porta o pesquisador? O pesquisador recebe o título de cartógrafo, pois para compreender as diagramações que estão postas em movimento de modo rizomático é necessário compreender os sujeitos da pesquisa em suas presenças e se incluir neste processo, desenhando os percursos e sentidos continuamente. É cartógrafo, portanto, pois faz um mergulho no campo para se constituir, juntamente com as paisagens cuja a formação ele acompanha, participante da composição de territórios existenciais.

Assim, as fontes do pesquisador passam a ser os movimentos de criação de sentidos. Podemos pensar, então, que tais fontes são diversificadas e que tudo que surge em campo serve para a pesquisa, não apenas as fontes escritas e teóricas, mas também as emergências e os aconteceres. Desse modo, "o cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorando". (RONILK, 2007, p. 65). A prática do cartógrafo diz, portanto, do respeito à escolha de como viver, ou seja, à escolha dos critérios com os quais o social se inventa. Procura captar o estado das coisas, seu clima, para criar sentidos e não revelar sentidos. (RONILK, 2007, p. 68). Para cartografar concepções de amor de docentes é preciso diagramar as manifestações de sentidos sobre o amor em uma dimensão rizomática de invenção e reinvenção desses significados em seus territórios. O cartógrafo faz da pesquisa não "[...] um reconhecimento exatamente das *in*formações de textos, das entrevistas, dos questionários, da etnografia ou de qualquer outro material de nossas pesquisas, mas, sim, das suas *out*formações, aquilo que elas movimentam e os agenciamentos que podem provocar" (OLIVEIRA; PARAISO, 2012, p. 13).

Na cartografia, portanto, o amor pode ser expresso em sua polilogia e polissemia, a partir da construção singular de cada sujeito, que, em seus discursos, trata da palavra abstrata em sua concretude. O amor em discurso pode expressar a construção da docência e colaborar para a compreensão das singularidades de cada ser-no-mundo em processo formativo. Sobre a palavra e a produção de subjetivações Larrosa expõe que:

> [...] as palavras produzem sentido, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos baseando-nos em nossa genialidade, em nossa inteligência, mas valendo-nos de nossas palavras. [...] Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2004, pp. 152-153)

O amor é elemento da constituição humana, que procede e precede a palavra, e seu teor semântico é produtor de subjetivações engendradas em relações múltiplas e disformes. Para Morin (1997) a palavra amor, elabora um novo paradoxo, pois:

> O amor está enraizado no nosso ser corporal e, neste sentido, podemos dizer que o amor precede a palavra. Mas o amor está, ao mesmo tempo, enraizado em nosso

> ser mental, no nosso mito, o qual supõe, evidentemente, a linguagem, e podemos dizer que o amor procede a palavra. O amor procede da palavra e, ao mesmo tempo, precede a palavra. (MORIN, 1997, p. 19)

Com base em Larrosa e Morin entendo que para compreender o amor na dimensão dos sentidos, expressos nas cartografias, é preciso "jogar" com a objetividade e a subjetividade do termo, compreendendo-o no caráter poiético de sua produtividade e criatividade, tendo o cuidado de não dissolver a polilogia do termo, em ideias estritamente pragmáticas:

> [...] de todo o flagrante para o amor, dado que a maior parte de nós foram, são, serão, sujeitos do amor (esta palavra sujeito hesita aqui entre dois sentidos que a polarizam: por um lado, o amor é qualquer coisa que se vive subjectivamente, e por outro, é qualquer coisa a que se está sujeito). Daí a diferença, o mesmo é dizer a oposição entre palavras sobre o amor que se querem objectivas e palavras de amor que são subjectivas. Isto torna-se grotesco quando as palavras sobre o amor são exatamente o contrário das palavras de amor. Elas constituem-se num discurso frio, técnico, objetivo, que degrada e dissolve de si próprio o seu objecto. (MORIN, 1997, p. 17-18)

É na fuga do risco de racionalizar o amor, enquadrando-o em modelos e formas que não podem, senão, ser entendidas como abstrações que se fazem como concretudes, que Morin assinala a diferença como mote potencializador das análises. Será preciso entrelaçar as palavras, rachá-las para extrair delas os enunciados, os seus regimes de linguagem e suas variações, assumindo a ruptura com um regime homogêneo de compreensão e o desequilíbrio como possibilidade interpretativa, afinal a linguagem é sempre um regime desequilibrado (DELEUZE, 1992). Cartografar os sentidos de amor de professores e, ainda, nas ideias veiculadas pela mídia, pelas ciências, pela arte, poesia, literatura e pelos discursos políticos ao longo da história, se faz importante, tendo em vista as imposições propostas para a ação docente compreendendo a profissão em uma dimensão estritamente técnica e racionalizante, voltadas para resultados, independentemente da formação e das condições de trabalho. A desvalorização do magistério, as más condições de trabalho, o ideário da educação como salvadora do mundo e do professor como o veículo desse salvamento, podem constar nas ideias de amor que os educadores apresentam em suas práxis, construindo assim suas subjetividades docentes em torno de tais construtos existenciais.

A minha implicação como pesquisadora-cartógrafa é, ao encontrar com diversas possibilidades, corpos, ações e paixões, mapear movimentos de territorialização e indicar movimentos de desterritorialização, combinando "[...] elementos heterogêneos, díspares, fazendo surgir algo de novo, que não se pode reduzir a nenhum dos elementos isolados que o compõem" (TOMAZ TADEU, 2004, p. 157). Mapear não o

professor, mas o devir pessoa, o devir profissional e os afetos que lhe afetam e são afetados, articulando os movimentos das linhas e seus nós, entremeados pelo olhar afetado do observador-pesquisador-pessoa-profissional em movimento de pesquisa.

Sendo a cartografia um processo de construção de conhecimento, o estudo sobre as concepções de amor não pode ser resolvido com acordos e correspondências; é preciso encontrar um lugar no qual o ver e o dizer estejam entrelaçados, na produção de sentidos e sejam mutuamente irredutíveis (DELEUZE, 1992). Como asseveram Oliveira e Paraiso:

> A cartografia não parte do nada, mas de algo preexistente — sobretudo, das paixões, dos encontros, do amor pelo que se toca e pelo que se vê. Tomando a contrapelo, desfazendo e recriando o material que lhe é disponível, embarcando o cartógrafo em uma linha que o toca, seus movimentos fazem transbordar as opiniões correntes, seus traços intensivos rompem o pensamento para construir novas composições mundanas para a educação. O mundo de uma cartografia não tem nem mesmo uma essência ou uma descrição de um estado de coisa que o defina. Com um mundo múltiplo e composto na imanência, é um processo de produção, uma geografia da circunstância, quadros multidimensionais, desenhados na complexa rede de linhas que sugerem sua incompletude. (OLIVEIRA; PARAISO, 2012, p. 173)

Desse modo, os amores não são dados empíricos fechados apenas nas representações, eles se estendem em um grande número de modos de existir, são processos de territorialização e desterritorialização interconectados entre fluxos heterogêneos, que não possuem limites ou podem ser engavetados, pois transbordam na multiplicidade de sentidos. Como propõe Marilu Goulart, uma pesquisa cujo tema é o amor, o estatuto é do fazer fazendo, ou seja, "[...] um pouco a deriva, o próprio tema cria sua teoria. Não se discorre, nem se discursa: se escreve" (GOULART, 2008, p. 06). Ao se fazer, fazendo, que instrumentos nos permitem acompanhar esses processos de produção?

Como já colocado, a minha incursão na rede social *Facebook* trouxe para este estudo uma seara investigativa aberta e fluída e será neste espaço que o fenômeno do amor, nos discursos dos professores, será cartografado. Para isso elegi a etnografia virtual para contribuir com as elaborações de amor a que este estudo se compromete.

A ETNOGRAFIA VIRTUAL COMO POSSIBILIDADE CARTOGRÁFICA DE PESQUISA

O advento da tecnologia digital tornou-se preponderante na vida cotidiana e com a contaminação informática (MAFFESOLI, 2009) diversos aparatos tecnológicos são incluídos constantemente e com certa velocidade no cotidiano das pessoas, reforçando "[...]uma nova sociabilidade, na sombra onde se elaboram, talvez com ingenuidade,

frequentemente com humor, sempre com sinceridade, as novas regras do espírito pós-moderno" (MAFFESOLI, 2009, p. 27). Computadores, *smartphones*, *softwares,* redes e comunidades virtuais influenciam a hibridização de hábitos, modos de pensar e de agir e formas de se relacionar com o mundo levando a questionamentos sobre os fluxos de retroalimentação da sociedade ocidental. "A internet é o vetor essencial. Ela é para a sociedade de hoje, o que a ágora era para as sociedades gregas, ou a praça pública para as aldeias e cidades do mundo tradicional. O lugar, o vazio, onde acontece o estar-junto" (MAFFESOLI, 2009, p. 27). Diante deste contexto, penso que para tratar do amor como possibilidade de constituição da docência, não poderia ignorar o advento da internet como potência de estudo, afinal, neste espaço já convivo com essas inferências de modo continuado e dinâmico me reelaborando e sendo reelaborada com as vivências virtuais.

No ciberespaço (LÉVY, 2007), cartografar concepções de amor pode ser possível levando em consideração as linhas e fluxos de exposição, de tensão e de debate que são propostas neste ambiente. Apesar da recente chegada da *Web* nos contextos sociais, sua capacidade de reinvenção é continuada e dinâmica; em poucos anos, a *web* se reinventou mudando de uma *web* estática, em que o usuário era concebido como observador passivo, para uma *web* dinâmica, participativa e colaborativa, na qual as pessoas são ativas, criam e compartilham conteúdos, participam de redes sociais onde opinam e se expõem interagindo com outras pessoas, articulando, inclusive, movimentos sociais, "[...] não há como frear a expressão de uma ordem simbólica que se serve das vias subterrâneas da rede informática" (MAFFESOLI, 2009, p. 28).

Na *web* são criadas e recriadas continuamente novas formas de se fazer/viver a cultura sem a necessidade da presença física da pessoa para que se dê a interação, a *web* é um espaço de "digitalização da vida cotidiana" (COUTO; FONSECA, 2004, p. 136) e contribui com a criação de "[...] novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldada por ela" (CASTELLS, 1999, p. 22). As redes sociais, em especial o *Facebook*, vêm ganhando espaço nos adventos sociais e na reinvenção de nossa cultura, anunciando permanências e atualizações dos modos de existência humana. Para cartografar no espaço virtual, recorro à etnografia virtual, pois esta possibilidade metodológica concebe o espaço e o tempo em suas virtualidades e transitoriedades, se revelando como potência para um estudo social e antropológico na internet (HINE, 2004), além de requerer uma reflexão epistemológica e contextualização sócio-cultural, que provoca a descoberta do método com o próprio método, pois a etnografia virtual não estuda os veículos, mas as interações e manifestações culturais que ocorrem através desses veículos.

A etnografia virtual surge da necessidade de extensão da tradicional noção de campo, localizada em uma perspectiva presencial, para o campo virtual, o ciberespaço, visando a compreensão de fenômenos mediados pela *web*. Contudo,

toma como fundamento os princípios da pesquisa etnográfica, na medida em que o contexto em que as interações são produzidas e a necessidade de imersão do pesquisador no ambiente virtual denotam uma atitude investigativa de reflexão e compreensão ampliada, conforme anunciado pelos princípios da etnografia. Nesta abordagem metodológica é necessário um mergulho do pesquisador no ciberespaço, dedicando-se à familiarização com o ambiente, ao olhar em torno e ao explorar o fenômeno sob muitos ângulos, tentando entender o que ele é, para quem existe e como é vivenciado (HINE, 2004). A complexidade dos fenômenos digitais impõe uma perspectiva reflexiva ao pesquisador, pois na *web* existem múltiplos espaços, que são fragmentados e costumam ser temporalmente complexos. Sobre essa atitude investigativa, Hine aponta que:

> Não podemos esperar ter uma vivência de um fenômeno assim apenas 'estando presentes ali', porque não sabemos automaticamente onde é 'ali', nem como 'estar presentes'. Mas podemos ajudar a entender os fenômenos digitais tentando adquirir nossa própria experiência autêntica desses fenômenos como etnógrafos inseridos, incorporados, e refletindo constantemente sobre o que sabemos e como o sabemos. Penso que este aspecto da reflexividade – refletir sobre como sabemos o que sabemos sobre uma situação - provavelmente seja a parte mais significativa da etnografia em ambientes digitais. É importante refletir continuamente sobre a maneira como nosso entendimento é plasmado por determinadas abordagens metodológicas, pelo subconjunto de participantes com quem acontece de estarmos interagindo e pelos meios que escolhemos para essas interações. Ao pensar sobre os limites do nosso entendimento, podemos também pensar mais criativamente sobre o modo como todos os/ as participantes de fenômenos digitais lidam com as incertezas inerentes às interações sociais online. Perversamente, ao deter-nos nos limites do nosso próprio entendimento, acho que podemos entender algo mais profundo a respeito da natureza das interações online. (HINE, 2012, p. 04)

Essa relação complexa e ambígua, "hiperespacial" do pesquisador como observador e nativo no ambiente virtual é necessária para a cartografia, na medida em que as tensões e os fluxos dos fenômenos são contextualizados e questionados, colocando em evidência aspectos culturais das elaborações subjetivas dos participantes da pesquisa e criando rotas de fuga em relação a minimização dos discursos, da objetividade das relações e da limitação dos fenômenos como se existisse uma cultura dada que *per se* fosse uma entidade singular no mundo. Em se tratando de concepções de amor, é necessária a reflexividade do pesquisador em compreender esses fenômenos em suas pulverizações multirreferencias, expostas em diversas possibilidades na rede. Não apenas em manifestações documentais, expressas em *posts*, mas as demais expressões livres que denotam contextos de subjetivações e de formação docente.

Já há algum tempo exercendo essa posição ambígua de nativa e observadora do/no ciberespaço, penso que o mergulho sugerido pela etnografia virtual é necessário para que a pesquisa não se limite ao levantamento de representações de culturas discretas (HINE, 2012) e limitadas a apenas um aspecto ou comunidade no ambiente no ciberespaço. É importante "[...] uma abordagem que frisa as interpretações diversas que podem ser colocadas sobre os fenômenos e que se centram no etnógrafo como construtor ativo da situação de campo e do texto" (HINE, 2012, p. 05). A cartografia solicita reconhecer e explorar os modos diversos de como são produzidas subjetivações, incluindo os processos de elaborações subjetivas do pesquisador-cartógrafo, que a partir manifestações linguísticas e semióticas, busca compreender manifestações culturais mais densas e elaborar uma experiência culturalmente situada neste ambiente. É possível cartografar as relações dos docentes com o amor e os sentidos constituídos na imbricação de processos subjetivos das pessoas implicadas na pesquisa, a partir das manifestações *on line*, não apenas como imagens estáticas de discursos, mas com a contextualização e reflexividade imposta pela cartografia, a partir a etnografia virtual.

Desse modo, a etnografia virtual como estratégia de pesquisa possibilita o surgimento de uma relação social de investigação na qual podemos enunciar a subjetividade do próprio método, considerando que a relação entre os colaboradores da pesquisa, incluindo-se aí o pesquisador, são mobilizados saberes, ideologias, emoções, sentidos e significados, entre outros, que exigem a interpretação de uma cultura, com o objetivo de compreendê-la. A etnografia virtual exige do pesquisador uma postura de descentramento, ou seja, uma postura rizomática de dialogicidade entre as concepções que balizam a pesquisa e as concepções compreendidas em campo, sendo este um campo aberto e fluído, contraditório e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No levantamento feito até o atual estágio da pesquisa foram encontradas no *Facebook* quatorze comunidades voltadas para a discussão do amor e da docência e uma comunidade que propõe o ódio à profissão nas condições atuais, esta última é interessante se pensarmos na seara problematizadora que tal comunidade oferece e se concebermos a negação do amor, através da afirmação do ódio, imbricada com as condições sócio-políticas da atuação docente. Além disso, participo de fóruns de educadores baianos e soteropolitanos que tratam de assuntos variados, mas que assumem uma esfera de discussão ampla sobre a profissão docente, sendo veiculadas, de modo pulverizado, possibilidades de elaborações subjetivas sobre amor e docência. Nessas comunidades iniciei um processo de interação ainda tímido e com pouca participação efetiva no âmbito da pesquisa. Estou em fase inicial de mergulho e familiarização com os espaços, me observando ao observar e construindo possibilidades

de compreensão desses fenômenos para que não enraíze as construções subjetivas em *prints* coletados de modo isolado e sem contextualização ou que hierarquize as concepções de amor em modelos, encaixotando-as em representações predefinidas sem a tensão que os contextos e as relações de poder veiculam nesses estratos. Estou elaborando o método a partir das tensões que o ambiente virtual me incita e construindo as possibilidades de interpretação e compreensão do fenômeno amor a partir da mobilidade dos fluxos de diálogo que acontecem neste espaço.

Se propor a compreender compreensões se dá em experiência, pois não se pode antecipar o resultado. A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver, nem pré-dizer (LARROSA, 2002). Não há, portanto, um fator de categorização, totalmente, definido *a priori* e sim está sendo esculpido no acontecer do estudo; vislumbro partir "de uma postura pré-reflexiva para uma trajetória que a posteriori, na pesquisa, vai se constituir em intensa reflexibilidade" (MACEDO, 2004, p. 48).

Ademais, buscar sentidos dos discursos de amor, exige um rigor outro (GALLEFI; MACEDO; PIMENTEL, 2009), não um rigor estático, preso a um formalismo técnico e sim um rigor flexível que leve "a uma maior coerência do conjunto do procedimento, desde o enunciado do problema inicial até a conclusão, passando pelos fundamentos teóricos que regem seu desenvolvimento" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 230). Afinal, na pesquisa qualitativa, rigor e flexibilidade são indissociáveis e devem possuir equilíbrio (GALEFFI; MACEDO; PIMENTEL, 2009, p. 38).

Cartografar concepções de amor docente, através da etnografia virtual, é uma tentativa de desterritorialização do método, concebendo o processo investigativo em suas aberturas dinâmicas e possibilidades interpretativas variadas. Não se trata de "colar" indicações epistemológicas ou sobrepô-las para atender ao objetivo da pesquisa, mas sim, de conceber de modo caleidoscópico como o fenômeno do amor, pode ser disposto em redes: redes de sentidos e significações, assim como, redes espaço-temporais fluídas e mutantes, dispostas na *web*. Para compor esse quadro complexo de diálogo entre expressões filosóficas e científicas, sem desprezar os demais campos culturais que influenciam a produção de subjetivações quanto ao amor, estou assumindo uma atitude "netnocartográfica" alinhavando as linguagens e suas significações com o cuidado minucioso de uma artesã que não planeja sua obra, que tece as linhas, os fluxos e vetores de significações sem meta ou finalidade anteposta, mas que fiando estas possibilidades constrói paisagens sobre o amor, nas quais também faço parte. Essa atitude caleidoscópica e artesanal solicita um arranjo heterogêneo de procedimentos metodológicos, mas não díspares e contraditórios. Por isso, a interpretação para a compreensão, o levantamento das linhas, fluxos e vetores de subjetivações e a necessidade de reflexividade e contextualização, presentes na cartografia e na etnografia virtual estão sendo alinhavadas e costuradas no estudo, necessitando de um trabalho de imersão em campo e em minhas próprias elaborações subjetivas.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008, p. 159 -168.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COUTO, E. S.; FONSECA, D. **Comunidades virtuais: os relacionamentos no Orkut.** Revista da Faced, Salvador, v. 8, n. 1, p. 127-138, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. **Mil platôs:** do capitalismo à esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 2.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2006.

ESCÓSSIA, L. da.; KASTRUP, V.; PASSOS, E (Org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

FONSECA, T. M. G. & KIRST, P.G. **Cartografia e devires***:* a construção do presente. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciência humanas. Salvador: EDUBA, 2009.

GOULART, Marilu Silveira. **Amor em fragmentos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

HINE, Christine**. Etnografia Virtual**. Barcelona: UOC, 2004.

HINE, Chistine. Etnografia segundo Christine Hine: abordagem naturalista para ambientes digitais. Entrevista concedida a Adriana Braga. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós**, Brasília, v.15, n.3, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/856/638. Acesso em: 08/08/2015.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n.19, pp. 20-28. Jan./fev./mar., 2002.

LARROSA, Jorge Bondia. **Linguagem e Educação depois de Babel.** Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2ª ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

MAFFESOLI, Michel. A república dos bons sentimentos. Tradução Ana Goldberg. São Paulo: Iluminuras - Itaú Cultural. 2009.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia e sabedoria**. Tradução Ana Paula de Viveiros. Instituto Piaget. Lisboa. 1997.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de, PARAISO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3. Pp. 159-178, set/dez. 2012.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. In.: **Barbaroi**. Santa Cruz do Sul, n. 38, jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-57820130001000004&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 25/07/15.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, Editora EFRGS, 2007.

RONILK, Suely. Prefácio. Apresentação. In.: GUATTARI, Félix. **Micropolítica:** cartografias do desejo. 10 Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. P. 09-19.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. **Hermenêutica de um currículo: O curso de pedagogia da UFBA**. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2004. Tese de Doutorado.

TADEU, Tomaz. Um plano de imanência para o currículo. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 127-205.

A EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS: SABERES QUE ATRAVESSAM A VIDA E A PRÁTICA

Maria do Socorro Borges da Silva (UFPI)
msocorrobs@ufpi.edu.br
Shara Jane Holanda Costa Adad (UFPI)
shara_pi@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nas atuais políticas públicas de educação brasileira, embora tenhamos avançado no sentido de instituir a questão dos direitos humanos como um problema educacional, reconhecendo-a como objeto de estudo dos temas transversais e interdisciplinares da educação básica, normatizada pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, pelo Programa Nacional de Direitos Humanos (2010) e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2009), e se tenha criado instâncias articuladoras e promotoras dessa proposta educacional, como a Secretaria Especial de Direitos Humanos, os comitês regionais, as conferências, encontros e tantos outros, o desafio de educar em direitos humanos é amplo. Principalmente, se considerarmos que os sujeitos diretamente instigados e desafiados para implementarem sua construção, os professores, encontram limites quanto às possiblidades de ampliação de saberes curriculares, disciplinares, científicos e políticos que tratem da diversidade de objetos de estudo nessa área, devido ao viés tecnicista que caracteriza o modelo de formação docente no Brasil, sendo imprescindíveis empoderar seus saberes experienciais na forma de instituir e de promover a educação em direitos humanos como um caminho viável.

A maior parte da literatura que trata dessa categoria e dos relatos proferidos pelos professores da educação básica de escolas públicas, nas experiências de coordenação de projetos de formação em educação para os direitos humanos, que dá consistência empírica para a análise dessa temática, revela limitações no tocante à formação política docente e no modo de como educar, exigindo deles uma competência que atravessa suas formas de educar. Percebendo isso, nosso objeto discorre sobre a potencialidade da formação docente e dos saberes da experiência no desafio de educar em direitos humanos, entendendo que essa potencialidade atravessa a relação entre saber e poder. Como questões investigativas, focamos nas seguintes: o que pode a formação docente e os saberes da experiência na prática de educar em direitos humanos? Que relação de poder e de saber a formação docente é capaz de produzir na prática de educar em direitos humanos? Partimos da premissa de que a formação docente é uma das respostas ao desafio de educar em direitos humanos, pois se

constitui um dispositivo que empodera os professores e os potencializa na capacidade de intervir em vista da construção de uma educação em direitos humanos, sendo os saberes da experiência basilares dessa nova performance de cultura educativa em contextos socioeducativos, principalmente na vida escolar.

Assim, pontuamos como nossos objetivos: analisar a potencialidade da formação docente e dos saberes da experiência na prática de educar em direitos humanos a partir dos contextos escolares; estabelecer a relação entre saber e poder que atravessa a formação docente na prática de educar em direitos humanos, tendo como foco dessa formação os próprios saberes experienciais dos professores; e perceber a potência das experiências de formação docente em direitos humanos que tomam a vida e a prática docente de professores como dispositivo do formar.

Metodologicamente, fazemos um percurso de pesquisa interventiva, utilizando a observação participante, a análise documental e iconográfica e o diário de itinerância, produzidos nas experiências de formação docente vivenciadas no Curso de Formação Docente em Educação em Direitos Humanos, no território de vulnerabilidade social do Grande Parque Alvorada, região na fronteira de Teresina (PI) e Timon (MA), na comunidade escolar "Mãos Dadas", onde foi desenvolvido o projeto de extensão "Formação Docente em Educação para os Direitos da Infância e Juventude", numa parceria entre a Universidade Federal do Piauí e a Associação Daniel Comboni. Sendo, também, esse território o campo de pesquisa dos estudos doutorais.

Para a construção da categoria Formação Docente, utilizaremos como bases de pensamento as teorias de Nóvoa (1997), Tardif (2002), Souza (2006), Formosinho (2009) dentre outros que convergem na abordagem. Sobre a categoria Experiência, partimos da visão de Bondía (2002), fundamentada no suporte filosófico de Michel Foucault (1979, 1984) e outros ligados a ele, como Veiga-Neto (2007), na área da educação. Para a categoria Educação e Direitos Humanos, tomamos como base os estudos de Carbonari (2008), Silva (2010), Candau e Sacavino (2003) e o próprio Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006).

Após a apresentação dos elementos introdutórios, este texto faz uma discussão teórica sobre as categorias formação docente, experiência e educação em direitos humanos, buscando congruências discursivas que ressaltam os saberes experienciais na prática de educar em direitos humanos. Em seguida, analisamos uma experiência vivenciada no Projeto de Educação em Direitos Humanos na área da infância e da juventude, voltado para professores da educação básica, que partiu do eixo temático "Vida e prática docente", valorizando suas próprias experiências. Na sequência, fazemos nossas considerações finais.

O QUE PODEM OS SABERES DA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES EM DIREITOS HUMANOS

Na literatura atual sobre a categoria “formação docente”, há uma convergência discursiva entre a maioria dos autores no que se refere ao reconhecimento dos “saberes” como processos formativos e que esses saberes são plurais, heterogêneos, temporais e sempre atravessados pela experiência docente. Tomando por base essa posição, que reside no pensamento de Tardif (2002), há de se considerar o saber como uma produção social, construída por meio da relação entre a prática social e o contexto de sociabilidade profissional. Portanto, a experiência de trabalho ganha o estatuto de ser o fundamento do saber, adquirido no percurso da história de vida e profissional do professor.

Esses saberes estão ligados aos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta da vida, pelos processos de interação, seja no campo dos valores, da técnica e das tecnologias, sabendo que a formação docente tem sido dominada historicamente pelos conhecimentos disciplinares, geralmente desconectados da vivência profissional, pois as instituições formadoras e educativas, como a escola, estão arraigadas à estrutura e ao modelo de cultura da modernidade capitalista. Esse marcador lembra-nos Foucault (1987) quando analisa o poder disciplinar como uma tecnologia de poder moderno que teve na educação seu alicerce de produção de poder, opera sobre os corpos individuais, tornando-nos corpos dóceis.

Esses saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje, integrados nas universidades, sob forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos. Tardif (2002) ainda classifica como saberes docentes, os saberes da formação profissional, os curriculares e os saberes experienciais ou práticos, baseados no cotidiano do trabalho e no conhecimento de seu meio cultural e que brotam da experiência individual e coletiva de saber fazer e saber ser. Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, formados de todos os demais saberes, polidos e submetidos às práticas e às experiências escolares.

Ao analisar a questão da formação docente, Souza (2006) parte da compreensão sobre formação como um movimento constante e contínuo de construção e de reconstrução de aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. A formação integra a construção da identidade social, pessoal e profissional, que se inter-relacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença. O autor filia-se à epistemologia da formação experiencial, por entender que a noção de processo de formação possibilita o centramento no sujeito, na globalidade da vida, entendida como interação da existência com as diversas esferas da com-vivência, ou seja, da convivência comum, como perspectiva educativa e

formativa. Novamente, é possível estabelecer um encontro com a teoria de Foucault, na medida em que potencializa o sujeito do saber como centralidade, já que uma das suas preocupações essenciais é compreender como se constitui o sujeito moderno, partindo do pressuposto que esse homem é uma invenção, inclusive, resultado das relações saber-poder no interior das instituições normativas e disciplinadoras como a educação. Mas, também, é a partir dele, do sujeito, que se articulam e circulam relações de poder e saber, de saber e poder (VEIGA-NETO, 2007).

Essa importância do sujeito, na teoria foucaultiana, significa um deslocamento da esfera política como comumente a entendemos, numa nova abordagem desta dimensão, empoderando o sujeito com seus saberes como possibilidade de instituir poder na sua microfísica. “E, para Foucault, essas forças, a que ele chama de poder, atuam no que de mais concreto e material temos – nossos corpos. […] por isso, ele nos fala de um micropoder, de um poder molecular, que se distribui capilarmente.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 118). Para Foucault (1979), o corpo é a superfície de inscrição dos acontecimentos, lugar de dissociação do eu, volume em perpétua pulverização, ruína da história, portanto, a expressão do poder e do saber.

A ideia de microfísica de Foucault (1979) pode ser deslocada para a tendência nas práticas de formação docente contínua dos últimos anos, em que centra o foco no desenvolvimento profissional na escola, no professor, bem como na articulação dos processos de formação com a pesquisa, sendo a própria pesquisa um modo de intervir no contexto da comunidade, como é o caso da pesquisa-ação/intervenção e da pesquisa colaborativa. A respeito disso, Formosinho (2009) nos dirá que a formação centrada na escola parte da concepção de professor artesão e que ao escolher uma escola ou uma rede de escolas, como uma unidade de intervenção, o que se objetiva é a mudança, tanto das escolas como dos professores, tendo como alicerce o saber da experiência, que assim formam uma comunidade de aprendentes ou aprendizes.

Nesse sentido, remete-nos pensar as formas de resistências em Foucault, que nos possibilita perceber as microfísicas ou estruturas como redes de transmissão por onde circulam saber e poder. Isso vale para o corpo *sujeito-professor* como para o *corpo-coletivo-professor*, na mediação com seus pares, alunos (crianças e jovens), que são também pontos de saber-poder. Assim, o poder é uma força que circula entre os corpos, a partir das formas de como construir saber (VEIGA-NETO, 2007). Desse modo, pensar o processo de formação como uma microfísica, significa pensar um corpo docente que escapa, que resiste às formas de dominação instituídas pelo saber e pelo poder:

> Pensamos em todo caso que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia, e que ele escapa à história. Novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências. (FOUCAULT, 1979, p. 27).

Assim, percebemos um movimento no campo da formação docente que propõe um deslocamento das práticas de formação continuada centradas nos locais instituídos de um poder central, como as secretarias de educação e as universidades, para os espaços de micropoder como a escola e nela, a sala de aula, ao mesmo tempo em que coloca o sujeito professor na ação protagonista política de sua formação, na relação com outros professores e demais sujeitos que compartilham da experiência cotidiana de educar, instituindo os saberes experienciais como potências de formação docente.

É relevante destacarmos sobre que perspectiva teórica nos posicionamos quando fazemos uso da categoria "experiência" para os processos de formação. Na lógica foucaultiana, trata-se de criação, algo que nós fabricamos, uma singularidade, um acontecimento, fruto de experimentação da vida. Mas, também, algo (im)pessoal, quando é um processo de escrita, que já não é mais um relato de experiência, mas uma transformação de si, e não uma mera reprodução vivida exatamente como ocorreu (PELBART, 2013).

Esses saberes, ao contrário do que geralmente pensamos, são essenciais para qualquer proposta educativa ousada e que ainda está em via de construção, como é o caso da educação em direitos humanos. Pois, a experiência como acontecimento, afetamento, é algo difícil de vivenciar nessa sociedade da informação, da notícia, da rapidez, do utilitário, na qual não existe tempo para acontecer e em que o sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos tecnológicos da informação e da opinião, encontra-se incapaz de viver, de experienciar. A esse sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são inimigas mortais da experiência, geralmente subjugada como saber inferior nas práticas de formação e de ensino. Nessa lógica destrutiva da experiência, em que cada vez temos menos tempo, "[...] o sujeito da formação permanente e acelerada [...] é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria [...]. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece." (LARROSA BONDIA, 2002, p. 4).

Olhando sob essa perspectiva, é que valorizamos a experiência como um componente potencializador fundamental da formação e da transformação, já que o sujeito da experiência é aquele que está sempre aberto para sua própria transformação, reafirmando que ao passo que se experiencia, forma-se e se transforma. E que o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência é uma espécie de mediação entre ambos, condição necessária para quem se propõe a trabalhar com educação em direitos humanos.

Outro componente importante da formação docente está relacionado à potencialidade reflexiva crítica (LIBERALI, 2006; GIROUX, 1997), como a uma prática reflexiva (NÓVOA, 1997), ou ainda como uma profissionalidade crítica, caracterizada pelo princípio de autonomia de Contreras (2002), o que delineia a práxis

pedagógica voltada para o mundo contemporâneo marcado pela multiculturalidade, pela pluralidade e pela diversidade cultural (SOUZA, 2009). O que percebemos é que embora esses autores se posicionem de lugares, tempos e trajetos filosóficos e metodológicos diferentes, há uma confluência de posição entre eles quanto à crítica feita à abordagem de formação docente com uma ação instrumental, que serviu de base para uma prática tecnicista de formação e de ação docente.

> Tal leitura nos permite realçar as dimensões política e ética que atravessam as práticas de formação docente, propositalmente esquecidas no modo de vida contemporânea que segue a lógica mercadológica e utilitarista, no descompasso da perspectiva de formação continuada para alguns e contínua para outros, que nos desafia a construir. Assim, quando pensamos o ato de educar como um exercício diário de aprender a viver com dignidade, significa que "[...] a educação em direitos humanos, mais do que um evento, é um processo de formação permanente, de afirmação dos seres humanos como seres em dignidade e direitos e da construção de uma nova cultura dos direitos humanos" (CARBONARI, 2008, p. 141).

Essa educação em direitos humanos requer mudança cultural que problematize e descolonize os conceitos e práticas educativas enraizadas nas mentalidades, muitas vezes marcadas por preconceitos, por discriminação, pela não aceitação dos direitos de todos, pela não aceitação da diferença. Pensarmos a partir de uma descolonização do pensamento (BALDI, 2014), de outro modo de educar, de formar, de aprender, tendo a vida como fundamento do educar. Pois, entendemos que a condição de ser humano é a de estar em permanente processo de construção/elaboração/revisão de conhecimentos, de valores, de atitudes e de comportamentos, e esses processos são construídos nas relações estabelecidas com a natureza e entre as pessoas nas diferentes instituições sociais. É construída nos modos de educar que aspire a cultura dos direitos humanos

Para esse fim, a Educação Básica foi englobada como uma das cinco áreas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), documento que aprofundou e deu novos rumos para a educação em direitos humanos no Brasil e que traz, entre os seus princípios norteadores, a intenção de "[...] ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola e os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação." (PNEDH, 2006, p. 32). Entretanto, como adverte Viola (2010), a novidade da proposta e a timidez de sua abordagem são dificuldades que o Plano enfrenta, principalmente no que concerne ao processo de formação de professores.

Ao longo do percurso da história dos cursos de formação docente observa-se um viés tecnicista do professor como técnico baseada numa racionalidade instrumental (NÓVOA, 1997), fixados em saberes disciplinares, oferendo aos professores uma compreensão fragmentada da vida, da sociedade, da pessoa humana. Assim, a potencialidade política do professor de intervir e de produzir saberes capazes de gerar uma educação em direitos humanos encontra-se limitada por tais desafios, já que se pode afirmar que:

> [...] a formação política dos professores/as é, com frequência, negligenciada pelos cursos de formação inicial e até mesmo pelos agentes responsáveis pelas iniciativas de formação continuada desses profissionais. Existem poucos espaços, nos currículos da maior parte das escolas de formação de professores/as, destinados ao conhecimento e analise da realidade, a discussão sobre a politicidade do ato de educar, ou seja, sobre o "porque", o "para que", "a quem" e "contra o que" educar [...] (NASCIMENTO, 2003, p. 118-119).

Tal problemática assume contornos mais controversos, quando instigamos sobre qual o papel da Educação Básica e da escola na formação de sujeitos de direitos e da formação cidadã, especificamente tratando-se das crianças, dos adolescentes e dos jovens, sujeitos convidados a vivenciarem seus modos de expressão e seu protagonismo nos espaços escolares, que embora existam, precisa de mais visibilidade, formas de aparecimento, pois ainda são silenciados. Como ressalta Silva (2010), a escola tem um papel preponderante nesse trabalho oferecendo uma formação humana para além da apreensão cognitiva dos conteúdos, que envolva valores, atitudes e se volte para as camadas sociais economicamente desfavorecidas, tendo em vista que a escola é o principal ambiente de aprendizagem, de socialização, um espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos. "Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática de vivência dos direitos humanos" (BRASIL, 2009, p. 39).

CAMINHO DA INTERVENÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIREITOS HUMANOS COM O EIXO TEMÁTICO "VIDA E PRÁTICA DOCENTE"

Como abordagem metodológica, optamos caminhar pelo tipo interventivo, pois, nessa modalidade, o processo de pesquisa visa alcançar outra situação, o que é mais viável nas propostas de educação em direitos humanos em que devemos privilegiar as metodologias ativas e participativas de forma a envolver e a despertar o interesse dos sujeitos da pesquisa, observando que cada contexto específico carece de abordagens

próprias, articulando teoria e conduta, de modo a estimular o compromisso com as práticas sociais e a favorecer a sensibilização, a análise e a compreensão da realidade. Nessa abordagem, sujeito e objeto, pesquisador e campo de pesquisa, se criam ao mesmo tempo. As práticas produzem os objetos e as políticas de subjetivação, sujeitos e objetos se revezam como teorias e práticas.

> E o que muda em uma intervenção? O olhar dos atores em relação às instituições vividas em cada situação. [...] É a possibilidade de se colocar diante do devir de redes heterogêneas e com elas criar interfaces que operam onde movimentos e metamorfoses sejam atualizados. (BARROS, 2009, p.233).

A pesquisa intervenção é também fundamental para trabalhar com instituições que lidam com crianças e jovens, já que essa abordagem tenta superar a desigualdade estrutural desses sujeitos construída em relação aos adultos que os consideram "[...] menores juridicamente, dependentes do ponto de vista emocional, imaturos do ponto de vista educacional e social e incapazes do ponto de vista político" (CASTRO, 2008, p. 9).

Sendo a intervenção uma prática de tateio, de experimentação, de conexão entre fragmentos e uma forma de engajamento (FONSECA; NASCIMENTO, 2012), destacamos nesta metodologia os processos de vivências grupais em oficinas, com base no par experiência e criação, a partir de eixos temáticos problematizados pelo próprio grupo docente e dos problemas que os mobilizam. Nessas oficinas, usamos a arte como dispositivo para produção do conhecimento, a construção de conceitos.

Nessa experiência, fizemos uso de variados instrumentos de pesquisa, como a observação participante, a análise documental e icnográfica, sendo importante destacar dentre eles, o Diário de Itinerância, pois tem por função revelar a trajetória da pesquisa e das vivências de formação, os caminhos trilhados na tentativa de apreensão do objeto/tema investigado, desde que se suponha a pesquisa como coisa viva e o diário como coisa viva. "É necessário se pensar a investigação como uma trilha não traçada, como um caminho a se construir [...] construir um caminho no próprio caminhar" (SOUZA, 2010, p. 2).

Neste artigo, recortamos uma experiência de formação vivenciada na oficina "*Vida e Prática Docente*", realizada na comunidade Escolar "Mãos Dadas", do Grande Parque Alvorada na fronteira entre a cidade de Timon – MA e Teresina (PI), primeira atividade do Projeto de Educação em Direitos Humanos: Infância e Juventude. A oficina buscou atender às necessidades básicas dos professores, sobretudo, a dimensão subjetiva, fruto de diagnóstico anteriormente realizado por meio de uma escuta sensível (BARBIE, 1998), revelando que eles se encontravam cansados, desmotivados e insatisfeitos com o desempenho da prática docente, dadas as condições

humanas e estruturais às quais estão submetidos na profissão no município, sendo problemas sintomáticos, como trabalhar em áreas de vulnerabilidade social, com salários atrasados e ultrapassados. Para essa produção, destacamos dois momentos da experiência de formação com o corpo docente de 30 professores: o momento *saber silenciar* e o momento *saber construir afetos e sonhos*, pois o detalhamento das outras vivências formativas extravasa a produção de um artigo, sendo matéria para outras produções.

A EXPERIÊNCIA "SABER FALAR"

Partimos da apresentação/exibição do vídeo/documentário "*O que pode a Palavra*", da filósofa Viviane Mosé (2009), enfatizamos o sentido das produções poéticas que a filósofa introduz no documentário, problematizando questões que atravessam a vida, com o exercício de *capturar palavras-poemas* da fala da filósofa, *palavras que nos vestem,* que melhor dizem sobre a prática docente de cada professor, escrevendo-as em uma folha de papel.

Eis algumas dessas palavras/ideias capturadas pelos professores para traduzir a vida e a prática docente: "A palavra é como a roupa que a gente veste"; "Eu quero que a solidão me esqueça"; "Eu quero voltar a ser palavras"; "Silêncio, tenho medo"; "A vida tá passando"; "Lavar palavras sujas"; "Viver é a escuta das coisas"; "Tenho a imagem presa na garganta; "Não sei morrer"; "O que não cabe em lugar nenhum"; "Parei de lutar contra o tempo; "A palavra não diz nada"; "Eu preciso de uma palavra que me salve"; "A palavra é uma boca"; "Barco sem rumo"; "Solidão é sina, é pra sempre"; "Expulsar... Nossa Senhora, Madona"; "Soma das horas"; "Amor, palavra fundada"; "Mantive quieta e muda"; "Acordar com o sol"; "Cuidar do mundo"; "Saudade"; "Desabrochar"; "Força"; "Confinada"; "A porta"; "Ternura"; "Ar quente", "Medo"; Amor"; "Silêncio"; "Tempo"; "Vida"; "Espaço"; "Fraqueza"; "Segredo"; "Inveja"; "Crianças"; "Preguiça"; "Sexo"; "Ausência".

No momento de socialização dessa vivência, os professores demonstraram que foram tocados pelas palavras-poemas da filósofa Viviane Mosé, como destacou o relato da professora Vanda:

> [...] Um dos momentos bem interessantes foi a leitura da poesia, onde a mesma enfatiza as palavras que causam tumores e palavras que curam tumores. Se pensarmos bem isso acontece muito na nossa prática como professor, pois às vezes falamos coisas que podem causar feridas profundas em nossos alunos, como também podemos sarar feridas com palavras boas ditas na hora certa.

Essa técnica contribuiu para percebermos o quanto somos sujeitos carregados de potências, somos "micropoderes" (VEIGA-NETO, 2007, p. 118) na invenção

cotidiana da vida. E que essa invenção da vida perpassa a competência de lidar com as palavras. Para Foucault, esse poder atravessa o corpo suplicado, domesticado, marcado, mutilado, decomposto, obrigado, sujeitado, corpos repartidos, organizados, separados, reunidos. E o efeito desse micropoder é a produção de almas, produção de ideia, de saber, de moral.

Aproximando-nos um pouco mais das trajetórias profissionais de vida dos professores, desenvolvemos a técnica de vivência com a instalação artística "Caminho da Memória" (Fotografia 1), refletindo sobre a seguinte questão: Que experiências de palavras eu sou ou carrego no cotidiano da vida na escola? Como dispositivo para acionar a *memória* da vida docente, os professores andaram descalços por um caminho construído com *fotografias* antigas das vivências na escola espalhadas no chão, intercaladas por alguns galhos secos, pedras e areia. Durante essa caminhada, o silêncio era, vez por outra, quebrado por um canto que ressoava em suas memórias. Sobre essa vivência formativa, a professora Livramento disse que "[...] na hora do caminho cheio de obstáculos, eu percebi que nunca devemos desistir dos nossos sonhos". E a professora Cristina acrescenta: "Revivermos as memórias através do caminho com fotos nos possibilitou sentir a importância que o outro tem em nossa caminhada".

Depois, cada professor, em uma roda de conversa (Fotografia 2) falou de suas experiências de palavras na docência, articulando suas histórias de vida com os aprendizados e os dizeres refletidos a partir do documentário "O que pode a palavra" de Viviane Mosé. Percebemos que, em praticamente todos os relatos, os professores se referiram a esse momento como um momento muito forte e desafiador para a prática docente, como expressa esse relato da professora Lima: "[...] o poder da palavra foi interessante por mostrar como as palavras dependendo do contexto ganham sentidos diferentes".

Fotografia 1 – Caminhar

Fonte: Arquivo pessoal

Fotografia 2 – Roda de conversa

Fonte: Arquivo pessoal

A EXPERIÊNCIA “SABER CONSTRUIR AFETOS E SONHOS”

“Afeto” é outro modo de falarmos de “afetamento”, uma “[...] imanência de relações no corpo que cria passagens com o que força a experimentar nosso pensamento: afectos e perceptos que já não são de um ou de outro, mas da vida” (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012, p. 27). Afetar refere-se àquilo que nos captura, centra a nossa atenção. É preciso reconhecer que qualquer proposta de educação que quebre com as formas instituídas de dominação, deve passar pela dimensão dos afetos, principalmente uma educação pensada a partir da escola, pois, como afirma Carvalho (2009), a escola é uma comunidade dos afetos.

Para essa vivência, desenvolvemos a técnica **“**Filtro dos Sonhos”, para a qual fomos buscar inspiração na tradição indígena[58]. Os corpos-professores, sentados no chão, juntaram seus pés em um círculo e com um barbante foram construindo uma teia, anunciando em voz alta, à medida que passavam a corda para o outro a quem escolhiam livremente, as palavras que refletiam seus sonhos de educação, seus ideais de escola e seus medos de construir na vida e na prática docente. Ao final da participação de cada um, tínhamos uma *teia,* uma *rede* signo que expressa bem o significado da vida e das relações de saber e de poder, conforme a teoria de Foucault, microfísicas ou estruturas como redes de transmissão por onde circulam saber e poder (FOUCAULT, 1984).

Fotografia 3 – Filtro dos sonhos

Fonte: Arquivo pessoal

O “filtro dos sonhos”, nome dado a essa técnica de construção de saberes da experiência se constituiu um “devir” do *corpo-professor*, *corpo-coletivo-professor, corpo-professor-escola.* Algo fundamental para iniciar um processo de formação no

58 Na cultura indígena é produzido um acessório artesanal circular feito com galhos e empirias, que são expostos no local de dormida, porque acreditam que por aquele objeto filtram seus sonhos enquanto dormem. Para produzir uma descolonização do pensamento, é necessário visitar outros saberes, outras culturas, ou seja, o que se pode aprender com a tradição indígena.

educar em direitos humanos. Admirados com o que tinham construído, os professores perceberam o movimento de pulsação positiva da vida que ali circulava com a emoção da alegria, embalados, em seguida, numa roda de canto e de abraços!

Horta (2003) assevera que educar em direitos humanos requer compromisso com a vida. Requer celebrar a vida. Trata-se de desenvolver uma pedagogia do assombro, da admiração diante de tudo aquilo que afirma a vida. Trata-se de ver com os olhos da utopia o que está nascendo ou nasceu ou vai nascer. Significa celebrar a utopia de um projeto alternativo, gerando a confiança no gênero humano e um compromisso com a felicidade. Pois, a felicidade e a plenitude humana decorrem da possibilidade de sermos mais humanos na convivência.

Os relatos dos professores apontam uma avaliação positiva desse modo de como trabalhar a formação docente a partir da experiência. Assim, avaliam: “Espero que esses encontros de formação continuada e, em especial, esta oficina possa acontecer novamente [...] foi maravilhoso e enriquecedor” (ADRIANA); “É importante trabalhar com as crianças para aplicar a interatividade em sala de aula” (LIVRAMENTO); “Minhas expectativas foram superadas. Para mim, foi o melhor encontro que já participei na escola. Com esse encontro pude fazer uma autorreflexão sobre minha vida não só profissional como pessoal” (NAYRA); “Diria que foi muito proveitoso e que está em ‘nossas mãos’ o ‘fazer diferente’[...] (LIMA); “[...] Daqui para a frente irei ser uma pessoa melhor no trabalho, com meus amigos e com minha família” (FÁTIMA); “Um trabalho simples, mas muito rico em conhecimento, onde irá me ajudar a melhorar ainda mais o desenvolvimento do meu trabalho em sala de aula” (MARIZETE); “Tornamo-nos mais unidos para compartilhar nossas ideias e sentimentos” (PEDRINA); “Percebi, através das atividades aplicadas, que preciso estar bem comigo mesma para desenvolver um bom trabalho e viver bem” (CRISTINA). Como exprime o relato de Francisca Maria “Este foi um momento de ‘encontros’ (comigo mesma, com o outro e com diferentes ambientes) e reflexões [...]”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazer este percurso de estudo, pesquisa e intervenção, entendemos que a formação docente é uma potente resposta ao desafio de educar em direitos humanos, pois a formação é atravessada pela relação saber-poder que se constrói por meio dos saberes docentes, sendo os saberes da experiência os basilares dessa nova performance de cultura educativa nos contextos socioeducativos, principalmente na vida escolar.

Sobre a categoria formação docente, encontramos convergências discursivas que a potencializa como uma forma de superação da perspectiva instrumental da ação e da reflexão docente, arraigada ao paradigma tecnicista, cujo interesse perpetua a

lógica mercantilista de educação no cenário moderno e contemporâneo, fazendo um encontro com a pesquisa de caráter interventivo, uma interface da formação. Nessa nova abordagem de formação, os saberes e mais especificamente os saberes da experiência, ganharam um lugar privilegiado na pesquisa e nos processos formativos, empoderando os sujeitos (docentes, professores), seu lugar de trabalho (a escola) e suas experiências na maneira de produzir conhecimentos. Assim, esses processos de formação docente se constituem como redes de resistências a formas disciplinadoras historicamente instituídas, favorecendo um movimento de transversalização política, onde saber e poder se encontram no território da vida escolar e das práticas educativas, principalmente no tipo de formação continuada ou contínua.

Longe de uma finalização, a experiência de leitura, pesquisa e escrita que se constituiu esta produção nos possibilita novos olhares para a formação docente e para os saberes da experiência numa perspectiva problematizadora, com metodologias que descolonizem o pensamento, potencializando os saberes da vida e das pessoas, que estão nas palavras e nos afetos, por exemplo, e que possam nos ajudar a sair da miopia estabelecida pela fronteira do tecnicismo utilitário arraigado na educação, desafiando-nos a inventar outros modos de educar em direitos humanos. Com esse ensaio, nosso propósito é que este artigo se torne uma janela que se abra para novos horizontes de problemas de pesquisa e achados de ciência.

REFERÊNCIAS

BARROS, Regina Benevides. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. 2. ed. Porto Alegre Sulina/ Editora da UFRDS, 2009;

BALDI. Cesar Augusto. **Descolonizando o ensino de Direitos Humanos?** 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/1913/2329>. Acesso em: 05 jan. 2015.

BARBIE. René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: UNB, 1998.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos –** PNDH-3. ed. rev. Brasília: SEDH/PR, 2010.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2009.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: <http://www.anped.org.br > Acesso em 22 ago. 2013.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana. (Org.). **Educar em Direitos Humanos, Construindo Democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2003.

CARBONARI, Paulo Cezar. Educação em direitos humanos: estudo de caso em São Benedito. In: BITTAR, Eduardo C.; TOSI, Giuseppe. **Democracia e Educação em Direitos Humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p. 139-152

CARVALHO, Janete Magalhaes**. Cotidiano escolar como comunidade dos afetos**. Petrópolis, RJ: DP et ali; Brasília: DF: CNPq, 2009.

CASTRO, Lucia Rabello; BESSET, Vera Lopes (Org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Vigiar e Punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional. Porto: Porto Editora, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma teoria crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GAUTHIER. Jacques. **O oco do vento**: metodologia de pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba, PR: CRV, 2012;

HORTA. Maria Del Mar Rubio. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. 2. ed. RJ: DP&A, 2003. p. 125-139.

LAZZAROTTO, Gislei Domingas Ramanzini; CARVALHO, Julia Dutra de. Afetar. In: FONSECA. FONSECA, Tania M. G.; NASCIMENTO, Maria Livia; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença**: um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 25-27.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes, 2010.

MOSÉ, Viviane. **O que pode a palavra**. 2009. Disponível em: <http://www.cpflcultura.com.br/site/2009/11/2/21/integra-o-que-pode-a-palavra-vivianemose>. Acessa em: 06 jun. 2013.

NASCIMENTO. Maria das Graças C. de A. A dimensão política da formação de professores/as. In: CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. (Org.). **Educar em Direitos Humanos, Construindo Democracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2003. p. 115-124.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1997.

PELBART, Peter Pal. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. SP: Iluminuras, 2000.

_____. Do livro como experiência à vida como experimentação. In: Dossiê Michel Foucaullt: “pensar é resistir”. **Revista CULT**. São Paulo, n. 191, ano 17, p. 34-36, jul. 2014.

SILVA, Aída Maria Monteiro; TAVARES. Celma. **Políticas e Fundamentos da**

Educação em Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA. Sandro Soares de. **Memória, cotidianidade e implicações**: construindo o Diário de Intinerância na pesquisa. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br>. Acesso em: 27 ago. 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA; UNEB, 2006.

SILVEIRA. Maria Godoy. **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Pensadores & Educação).

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA. Aída Maria Monteiro; TAVARES. Celma. **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

DOS MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS À CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ANÁLISE DO PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN

Rosália de Fátima e Silva (UFRN)
roslia64@gmail.com
Thalyne Costa Medeiros (UFRN)
thalynecosta@hotmail.com
Camila Barbosa dos Santos (UFRN)
camila_bs0@live.com

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação de professores tem ocupado lugar de destaque nos debates educacionais como um ponto fundamental na busca por uma educação de qualidade. A possibilidade de êxito na reforma educacional e das práticas pedagógicas tem no docente o agente central (CANDAU, 1997) e no núcleo dessa discussão emerge com crescente força a necessidade de uma formação que contemple as diversidades. Essa formação para as diversidades envolve o fomento do reconhecimento da humanidade do outro diante das diversidades para que as diferenças, naturalmente humanas, não versem desigualdades e, por conseguinte, promovam processos de exclusão. É na ideia da inclusão e da valorização das diversidades que a Educação em Direitos Humanos se torna imperativa.

É importante ressaltar que a formação de professores representa um campo de disputas de concepções, políticas e currículos. Entretanto, documentos vigentes, cuja abrangência é nacional, convocam as instituições de formação de educadores a educar para a promoção, afirmação e defesa dos Direitos Humanos. Nesse contexto, tomamos como objeto de estudo o Projeto político-pedagógico (PPP) de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) a fim de analisar as consonâncias e dissonâncias entre citado projeto com os documentos nacionais que orientam educação e a formação de professores. Para tanto, utilizaremos de revisão de documentos como o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação dos profissionais do magistério da educação básica (2015), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006), Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009), além do próprio projeto pedagógico de Pedagogia da UFRN.

O trabalho está dividido em cinco partes. A primeira chamada “Notas sobre os marcos históricos e legais dos direitos humanos”. A segunda parte intitulada “Porque educar para os direitos humanos”. A terceira parte chama-se “Educação em Direitos Humanos em um cenário de exigências nacionais”. A quarta parte é “Análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: proposições para uma Educação em Direitos Humanos” e a quinta parte compreende as considerações finais.

NOTAS SOBRE OS MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DOS DIREITOS HUMANOS

A ideia de dignidade humana, entendida como condição *sine qua non* para a manutenção de uma sociedade mais justa e igualitária, conforme Comparato (2003) ilustra, tem suas origens no período axial da história. Compreendido entre os anos 800 e 400 a.c., o período axial desencadeou uma série de manifestações intelectuais e filosóficas em três polos do mundo aparentemente desconexos entre si: China, Índia e Ocidente. Tais manifestações, personificadas em sujeitos diversos – Buda, Lao-Tsê, Confúsio, Pitágoras, etc. –, proporcionaram a difusão quase simultânea de diferentes visões de mundo, na tentativa de compreensão dos processos sociais e da vida de forma geral, considerando especificamente a posição eminente dos homens no mundo e compartilhada nos campos da religião, filosofia e ciência.

> Partindo da consciência de sua incompletude do ser humano, surge nesse período a filosofia da razão, na qual o indivíduo ousa exercer a sua faculdade de crítica racional da realidade. Em virtude disso, põe-se a questão de qual seria o critério supremo das ações humanas, e o homem torna-se, em si mesmo, o principal objeto de análise e reflexão. Ele passa a se dedicar mais a entender seus comportamentos e, portanto, a sistematiza-los, de modo que é “a partir do período axial que, pela primeira vez na história, o ser humano passa a ser considerado, em sua igualdade essencial, como ser dotado de liberdade e razão, não obstante as múltiplas diferenças de sexo, raça, religião, ou costumes sociais”. (COMPARATO, 2003, p. 24). Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de caracterização dos sujeitos de direitos e liberdades.

O processo de assimilação de ideias como essas em uma cultura, no entanto, acontece de forma lenta e repleta de contradições. Se de um lado, “as ideias, quando começam a circular, desconhecem as limitações do espaço, pois tem a força para construir um novo” (SAFATLE, 2012, p.46), de outro distante somos protagonistas de uma trajetória histórica que avança a passos curtos quando se trata do reconhecimento ou legitimidade dos direitos das pessoas (ou minorias políticas), configurando um movimento dinâmico, mas impreciso, de rupturas com o tradicional e retrocessos frente ao novo.

Nesse sentido, o campo institucional torna-se uma arena de disputa. Projetos de sociedade antagônicos sempre coexistiram na história da humanidade, por isso é possível considerar os marcos normativos históricos relativos aos direitos humanos como um importante avanço na construção de uma cultura que os incorpore efetivamente. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Brasileira (1988), até os tempos hodiernos com o primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), é possível reconhecermos medidas normativas que contribuíram e asseguraram minimamente os direitos básicos das pessoas, explicitando sua universalidade, integralidade, interdependência, indivisibilidade e inviolabilidade.

Todavia, vale ressaltar que se nos basearmos apenas sobre os instrumentos normativos e órgãos, como se estes fossem estanques e a institucionalidade a única esfera existente sobre os direitos humanos, inviabilizamos sua realização plena, uma vez que secundarizamos as lutas populares pelas suas conquistas (VALENÇA; PAIVA, 2014). Os Direitos Humanos também nascem da negativa ou ausência de si próprios. As grandes tragédias mundiais – guerras político-econômicas, genocídios, ditaduras, etc. – serviram, quase paradoxalmente, para reafirmar a necessidade de se estabelecer direitos universais e, portanto, comuns à toda humanidade.

PORQUE EDUCAR PARA OS DIREITOS HUMANOS

A Educação em Direitos Humanos consiste em um processo metodológico que fomenta o reconhecimento da humanidade de todos os sujeitos, independente de suas distinções. Se a essência dos direitos humanos surge da igualdade em humanidade, portanto, em dignidade e direitos, de todas as pessoas em suas diversidades, a Educação em Direitos Humanos passa, necessariamente, pela promoção, afirmação e defesa do reconhecimento dessa igualdade.

Os processos de discriminação estão fortemente arraigados na nossa formação histórica, marcada por dominações, exclusões, hierarquização social, escravização e autoritarismo. Para transformar essa cultura excludente, na qual a subalternização é naturalizada, em uma cultura em direitos humanos precisamos afetar imaginários e mentalidades. A cultura da exclusão transforma as diferenças entre as pessoas em desigualdades, naturaliza as desigualdades e se cristaliza através da violência de não reconhecer a igual humanidade do outro. É preciso nortear as práticas pedagógicas pelos princípios de igualdade, valorização das diversidades para romper com as relações de dominação e discriminação.

Se uma das finalidades da educação é preparar para o exercício da cidadania, não podemos desconsiderar as condições fundamentais para que a cidadania seja promovida. A construção de um ambiente promotor da cidadania passa, obrigatoriamente, pelo enfrentamento de estigmas, preconceitos e discriminações,

que retiram dos sujeitos o reconhecimento de suas identidades de pessoas humanas com iguais direitos, e, por fim, retira sua cidadania.

Os estigmas reduzem os sujeitos, os invisibilizam, são o fundamento para o aviltamento. A despersonificação é usada no processo de aviltamento da dignidade humana. A lógica estabelecida para oprimir determinados grupos é *coisificar para aviltar*.

> Ao dar entrada em um campo de concentração nazista, o prisioneiro não perdia apenas a liberdade e a comunicação com o mundo exterior. Não era, tão só, despojado de todos os seus haveres: as roupas, os objetos pessoais, os cabelos, as próteses dentárias. Ele era, sobretudo, esvaziado do seu próprio ser, da sua personalidade, com a substituição altamente simbólica do nome por um número, freqüentemente gravado no corpo, como se fora a marca de propriedade de um gado. O prisioneiro já não se reconhecia como ser humano, dotado de razão e sentimentos: todas as suas energias concentravam-se na luta contra a fome, a dor e a exaustão. E nesse esforço puramente animal, tudo era permitido: o furto da comida dos outros prisioneiros, a delação, a prostituição, a bajulação sórdida, o pisoteamento dos mais fracos (COMPARATO, 2010, p. 35-36).

Com os ameríndios o processo de despersonificação também foi utilizado. A retirada de suas identidades, do direito ao exercício de suas línguas, religião, costumes, e, a afirmativa de que eles não tinham alma (como as pessoas), de que eram animais (configurando outra espécie, não humana) fez parte do processo de despersonificação à serviço do aviltamento.

De acordo com Florestan Fernandes (1973), as vítimas de preconceitos e discriminações são tratadas como pessoas, mas como se fossem pessoas inferiores – seus interesses morais ou materiais, não entram como campo de importância.

Percebemos que os estigmas, preconceitos e discriminações estão hierarquizando os grupos humanos utilizando as diferenças como critério para estabelecer superioridade e inferioridade. Nesta perspectiva não há espaço para a valorização das diversidades, mas para a dominação de uns grupos sobre outros a partir das diferenças. Para Chauí (1997), o preconceito é uma das armas mais poderosas no processo de dominação.

A Educação em Direitos Humanos se apresenta como um instrumento fundamental para romper essas estruturas hierarquizantes através de suas três dimensões fundamentais de atuação: a formação de sujeitos de direito, a promoção dos processos de empoderamento e o “educar para nunca mais”. Sobre a formação de sujeitos de direito Candau discorre que

> A maior parte dos cidadãos latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. Essa consciência é muito débil, as pessoas – inclusive por ter a cultura brasileira uma impronta paternalista e autoritária – acham que direitos são dádivas. Por exemplo, expressões como "o patrão é bom porque me deu férias", expressam esta posição; as férias viram uma questão de "generosidade" e não de direito. Os processos de educação em direitos humanos devem começar por favorecer processos de formação de sujeito de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas (CANDAU, 2012, p. 404)

Outra dimensão fundamental é favorecer os processos de empoderamento, notadamente voltado aos sujeitos e grupos que através da exclusão, despersonificação e dominação, tiveram historicamente menos poder de influência nas decisões sociais.

A terceira dimensão, "educar para nunca mais", diz respeito aos processos de construção de uma sociedade democrática através do resgate da memória histórica, ruptura da cultura do silêncio.

> Educar para o "nunca mais" exige também manter sempre viva a memória dos horrores das dominações, colonizações, ditaduras, autoritarismo, perseguição política, tortura, escravidão, genocídio, desaparecimentos, e reler a história para mobilizar energias de coragem, justiça, esperança e compromisso com o "nunca mais", para favorecer o exercício de cidadania plena e ativa. (MONTEIRO & PIMENTA, 2013, p. 48)

As três dimensões acima elencadas da educação em Direitos Humanos promovem uma cidadania ativa e participativa capaz de reconhecer e reivindicar direitos bem como fortalecer a democracia. Portanto, consideramos que a educação em Direitos Humanos deve ser o fundamento para que a escola libertadora que queremos possa construir a sociedade que precisamos.

> Se uma das finalidades da escolarização é a formação para a cidadania, o que supõe colaborar na construção de sujeitos de direito, a Educação em Direitos Humanos está chamada a se constituir em um eixo fundamental da escolarização. Para tal, a formação dos professores e professoras nesta perspectiva se configura como uma necessidade e uma urgência. (MONTEIRO & PIMENTA, 2013, p. 59)

Mesmo sendo um espaço privilegiado para a construção de uma cultura em Direitos Humanos, a escola pode se tornar um *locus* de reprodução de preconceitos e estruturas hierarquizantes caso não haja enfrentamento dos preconceitos, das discriminações e suas violências. Segundo Candau (2012) "[…] a escola passa a ser um instrumento de naturalização, de perpetuação e de difusão dessas práticas, sem

necessariamente os/as educadores/as terem consciência disso". Portanto, se torna imperativo a formação de professores ter como eixo a educação em direitos humanos.

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM UM CENÁRIO NACIONAL DE EXIGÊNCIAS

No sentido de direcionar a formação dos professores para a inclusão, para a valorização das diversidades e para a construção da cidadania, muitos dos principais documentos nacionais apontam a Educação em Direitos Humanos como meio de construção de uma cultura menos excludente que promova equidade entre os sujeitos.

Documentos vigentes como o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação dos profissionais do magistério da educação básica (2015), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006) convocam as instituições de formação de professores a educar para a promoção, afirmação e defesa dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, representada no artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009, aponta a formação de profissionais com compromisso com projeto social que contribua para a consolidação de uma nação democrática, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta à valorização das diversidades e contra toda forma de discriminação como um dos princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação dos profissionais do magistério da educação básica define que o egresso da formação inicial deve conceber a instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania e deve ser apto a atuar com ética e compromisso visando à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e; identificar questões e problemas socioculturais e educacionais a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras e; demonstrar consciência das diversidades, respeitando-as.

O Plano Nacional de Educação vigente apresenta entre suas diretrizes a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; a formação para o trabalho e para a cidadania e; a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Desse modo, os cursos de formação devem garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos

e metodologias, conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação bem como direitos humanos, diversidades étnico-racial, religiosa, de gênero, de faixa geracional, sexual, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A Educação em/para os Direitos Humanos é uma necessidade estratégica na formação dos professores e professoras em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012). É inegável o potencial da escola de construir uma cultura em Direitos Humanos visto que a educação é um direito humano enquanto direito social e ao mesmo tempo é um poderoso instrumento de promoção, defesa e afirmação de todos os outros direitos. Os documentos, acima sumarizados, para a formação de professores em educação em direitos humanos representa avanços no plano jurídico-institucional e traz exigências para a construção de Projetos político-pedagógicos de Pedagogia.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN: PROPOSIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, construído a partir de discussões entre docentes e discentes da graduação, foi reformulado em 2009, com base em um Encontro do Curso de Pedagogia, no qual foram apresentadas e discutidas proposições e críticas ao documento. Suas orientações estão distribuídas em Introdução, Histórico do curso, Diagnóstico do curso, Justificativa, Objetivos, Perfil dos formandos, Competências e habilidades, Estrutura curricular, Metodologia e dinâmica curricular, Avaliação, Suporte para a execução do projeto e Resultados esperados.

Assim como qualquer outra proposta, o PPP de Pedagogia não está isento de um direcionamento teórico-político em sua construção, como aponta Gadotti (2000, p.26), “não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político [...], uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola”. Além disso, o documento precisa cumprir uma série de orientações curriculares, haja vista as implicações nacionais de políticas que direcionem as propostas educacionais, tais como as de Educação em Direitos Humanos que referendamos nos tópicos anteriores. Conforme Veiga, o projeto

> busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente

> articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. (VEIGA, 1995, p.13).

Dessa forma, uma análise atenta do documento possibilita a verificação de sua consonância com as políticas públicas voltadas para a Educação em Direitos Humanos, já que além de se caracterizar como uma escolha ou direcionamento político da instituição, a formação docente precisa necessariamente, por vias normativas, caminhar no sentido de promover e evidenciar a cultura em Direitos Humanos, apontando instrumentos para a transformação da função social da profissão docente. Nesse sentido, destacamos do PPP um fragmento relativo aos objetivos gerais da proposta, divididos em 4 eixos que discorrem sobre a importância de

> 1- Propiciar uma formação teórico-prática que contemple conhecimentos sobre as instituições educativas, como organizações complexas e responsáveis pela educação para e na cidadania;
>
> 2- Promover uma formação para a docência como ação educativa e processo metódico e intencional na educação infantil, ensino fundamental e em cursos de formação do profissional da educação;
>
> 3- Articular conhecimentos no campo da gestão educacional e coordenação pedagógica, contribuindo para a elaboração, implantação, acompanhamento e avaliação de projetos e programas educacionais;
>
> 4- Integrar ensino, pesquisa e extensão como eixos formativos essenciais para a produção e difusão de conhecimentos no campo educacional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p.22)

Já no primeiro objetivo geral do PPP é possível inferirmos princípios da Educação em Direitos Humanos, uma vez que explicita a formação para a cidadania por meio do processo de educação, de modo que contemple integralmente as práticas da graduação, sem necessariamente fragmentar-se em uma só disciplina ou módulo. Nas competências e habilidades que se espera que os estudantes saibam manusear ao final do curso também é possível confirmar essa proposição, sistematizadas e imbricadas nos tópicos:

> - Entender os fundamentos éticos, histórico-filosóficos, socioeconômicos, culturais, antropológicos, psicológicos e pedagógicos do fenômeno educativo e da prática docente;
>
> - Demonstrar atitudes de reflexão sobre a sociedade, a educação, a escola, o ser humano, e a ação do profissional da educação;
>
> - Contextualizar o processo histórico de organização do conhecimento educacional;

> - Analisar os aspectos legais e as diretrizes nacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino;
>
> - Distinguir as bases conceituais das diferentes concepções de ensino e de aprendizagem, considerando as interfaces e distanciamentos;
>
> - Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia a crianças, jovens e adultos, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases de desenvolvimento humano e condições objetivas de vida;
>
> - Atuar em articulação com profissionais de outras áreas do conhecimento escolar, considerando o ensino das Artes (Música, Teatro, Artes Visuais e Dança) Literatura e da Educação Física, na educação infantil e níveis iniciais do ensino fundamental para crianças, jovens e adultos;
>
> - Assumir a gestão e coordenação pedagógica de instituições educativas, organizando projetos e planos para a educação básica, considerando as especificidades de seus segmentos, destacando concepções, objetivos, metodologias, processos de planejamento e de avaliação institucional em uma perspectiva democrática;
>
> - Analisar situações-problema envolvendo o planejamento, a execução e avaliação do projeto pedagógico e curricular nas instituições educativas;
>
> - Aplicar normas de leitura e produção de textos científicos e de construção de conhecimentos na pesquisa;
>
> - Participar de atividades socioeducativas e culturais integradas a projetos extensionistas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas e políticas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p. 24)

Dentre outras capacidades e habilidades, os fundamentos básicos que permeiam os Direitos Humanos são destacados dentro da formação docente dos futuros pedagogos, como os saberes da história do processo de construção social, que pode dar abertura ao estudo conhecimentos acerca dos ataques às minorias políticas, por exemplo, se trabalhados na perspectiva dos Direitos Humanos. Todavia, além de não garantir efetivamente que o trabalho se desenvolva sob esses princípios, uma vez que não é possível afirmar com segurança que os professores das disciplinas compreendem a importância disso e reflitam em sua prática na sala de aula, o curso ainda possui uma carga horária fechada e bastante restritiva [59], que acaba por ferir a autonomia dos estudantes, os condicionando à uma formação unicamente pautada na oferta disponível dos componentes curriculares da graduação de pedagogia, que, por sua vez, em decorrência de uma proposta ampla e complexa de formação, deixa a desejar no aprofundamento de conteúdos imprescindíveis no estudo dos Direitos Humanos.

59 Atividades obrigatórias de 2640 horas disciplinas e 400 horas de estágio, e 180 horas de optativas, totalizando 3220 horas, distribuídas em, no mínimo, 8 semestres no período vespertino e 10 no período noturno. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2009)

De acordo com o que já apontamos nos tópicos anteriores, Silveira (2007, p. 246) afirma que “a educação em Direitos Humanos comporta processos socializadores de uma Cultura em Direitos Humanos, que a disseminem nas relações e práticas sociais, no sentido de capacitar os sujeitos (individuais e coletivos) para a defesa e promoção desta cultura”. Ou seja, para além de conhecer os fundamentos e processos dos Direitos Humanos, é necessário que as pessoas a adotem como um modo de vida e que se conscientizem de tal maneira que se tornem defensores dessa cultura. No âmbito de uma graduação que se propõe a formar professores que estarão nas escolas cotidianamente assumindo uma função social de educar pessoas é que essa necessidade se torna mais latente. A pedagogia precisa promover uma relação inconsútil com os Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a luta pelos Direitos Humanos – seja para se inserir como um defensor, seja para reconhecer a si próprio dentro de uma categoria fragilizada socialmente que encontra reconhecimento nela – implica enaltecer todo um processo histórico que permite ampliar nossas visões acerca da conjuntura atual. Pretendemos com os primeiros tópicos deste estudo realizar um resgate, mesmo que breve, dessa história, tanto pelas vias das reinvindicações populares, quanto pelos marcos institucionais que contemplam a área. Identificamos os documentos legais/burocráticos que demarcaram os avanços nas políticas de defesa, ainda que de maneira idealizada, e indicamos a importância de atribuir valor simultaneamente ao movimento da realidade, ou seja, às lutas sociais que aconteceram/acontecem para além da legitimação normativa.

Seguindo essa afirmativa, ao final do resgate histórico, nos debruçamos sobre a relevância de trabalhar os processos educativos sob a ótica dos Direitos Humanos, uma vez que a educação precisa viabilizar a emancipação das pessoas[60], e encontra nos Direitos Humanos um instrumento essencial de campo teórico e militância. Sem nos distanciar dessa perspectiva, discorremos sobre os documentos nacionais que regulamentam a educação em Direitos Humanos, afim de relaciona-los ao foco de nosso objeto de estudo: o PPP do curso de Pedagogia da UFRN. Analisamos então, sob as orientações dos documentos nacionais, a estrutura do PPP de Pedagogia, com ênfase em seus objetivos gerais e proposições para as capacidades e habilidades dos estudantes que são esperadas ao final do curso.

Concluímos que, apesar dos avanços democráticos em sua construção e dos princípios voltados para a promoção da educação em Direitos Humanos, o documento não garante a efetivação de sua proposta, pois não aponta para a necessidade de uma formação consistente dos docentes do ensino superior nessa área e discorre sobre um currículo bastante restritivo em termos de autonomia discente. Ressaltamos

60 Uma formação que garanta a conscientização de via dupla: tanto do oprimido, quanto do opressor.

a importância, junto aos documentos oficiais, de que os PPPs das graduações, especialmente das licenciaturas, precisam vislumbrar um cenário no qual os Direitos Humanos não sejam abordados apenas como um conjunto normativo, mas sim um elemento que faça parte do ideário cultural das pessoas, um discurso estratégico que pressuponha o respeito às diferenças e, acima de tudo, o reconhecimento das injustiças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB no 4, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. PARECER CNE/CP No:2/2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei No 13.005, 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005**. Brasília, 2005. Resolução n.1, 15.5.2006. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11- 12, 16 maio 2006.

CANDAU, Vera Maria (coord.). **Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2012.

CANDAU, Vera M. A formação continuada de professores: tendências atuais. In:_____. **Magistério**: construção cotidiana. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **"Senso comum e transparência", O preconceito**. São Paulo: IMESP, 1997.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1973.

GADOTTI, M. O Projeto Político Pedagógico da escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: GADOTTI, Moacir et al. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MAIA, Luciano Mariz. **Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SAFATLE, Vladimir. **Amar uma ideia**. In: HARVEY, David et al. **Occupy**. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **Educação em/para os direitos humanos:** entre a universalidade e as particularidades, uma perspectiva histórica. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia.** Natal, 2009.

VALENCA, D. A. ; PAIVA, I. L. . **Direitos humanos: da idealização à materialidade**. In: Washington Cesar Shoiti Nozu; Marcelo Pereira Longo; Marilda Moraes Garcia Bruno. (Org.). Direitos Humanos e Inclusão: discursos e práticas sociais. 1ed.Campo Grande: UFMS, 2014, v. 1, p. 1-15.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível.** In: Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 1995.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO LICENCIADO EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO: CONFIGURAÇÕES DO *HABITUS* PROFISSIONAL NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Lilian da Silva Teixeira (UNEB)
lilian.teixeira@bonfim.ifbaiano.edu.br
Maria Olívia de Matos Oliveira (UNEB)
mariaoliviamatos@gmail.com

INTRODUÇÃO

Diante dos avanços tecnológicos que a humanidade tem vivenciado, é possível notar que todas as áreas da vida humana vêm sendo cada vez mais afetadas pela computação, as transformações provocadas por esses avanços estão presentes na área da saúde, da economia, da educação, dentre outras. A computação é uma ciência de longa história, suas bases estão no pensamento lógico e mais especificamente na matemática. A partir dos anos 70 com o surgimento dos primeiros microcomputadores e com o barateamento da tecnologia nas décadas seguintes, o computador e a cultura digital passaram a influenciar sobremaneira a vida humana e todos os espaços formativos.

Nesse contexto, a educação passa a ocupar um papel importante como espaço de formação de profissionais que estão inseridos nesse processo. Se a computação está cada vez mais presente na vida humana é necessário pensar e qualificar a formação de um profissional docente que irá atuar na computação que se insere nas várias modalidades de ensino.

A Licenciatura em Ciência da Computação é um curso que pode promover uma formação que relaciona reflexivamente as mídias, a tecnologia e a educação numa perspectiva crítica, produtiva e criadora.

O presente artigo apresenta um estudo em andamento referente a uma tese de doutoramento em educação, que discute o processo de construção da identidade docente na Licenciatura em Ciência da Computação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- *campus* Senhor do Bonfim- Ba[61].

Sendo LCC um curso ainda recente na formação de professores, torna-se de grande valia traçar indicativos sobre a identidade desse novo docente através da presente pesquisa que se desdobrará na tese de doutoramento.

61 O município de Senhor do Bonfim localiza-se ao norte do estado da Bahia, numa distância aproximada de 360 Km da capital Salvador. É um município com aproximadamente 80 mil habitantes, e é polo do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, com uma população aproximada de 320 mil habitantes.

A inspiração metodológica dessa pesquisa está pautada nos princípios da Etnometodologia, uma corrente da sociologia que se utiliza de uma hermenêutica sociofenomenológica crítica, em que a intersubjetividade dos sujeitos toma um valor importante na análise dos dados da pesquisa.

LICENCIATURA EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DAS TDIC[62]

As inquietações que deram origem a essa proposta de pesquisa se iniciam a partir das experiências da autora no exercício da docência na Licenciatura em Ciência da Computação (LCC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano-*campus* Senhor do Bonfim, e ainda através da atividade de coordenação de área com o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) – desenvolvido no mesmo curso.

A primeira turma do curso de LCC no IF Baiano do referido *campus*, ingressou no semestre 2010.1. Logo nos primeiros momentos do curso alunos e professores apresentaram inquietações quanto ao perfil profissiográfico que o curso deveria produzir e quanto aos possíveis espaços de atuação desse novo profissional da docência, pois ainda não há componentes curriculares na educação básica que demandem a formação docente específica para a computação.

Grande parte dos alunos de LCC ao ingressarem no curso não tinham clareza do que significa um curso de licenciatura, muitos se mostravam surpresos ao compreenderem que a função precípua do curso é formar professores para a área de computação.

Desse modo iniciou-se um trabalho de estudo a respeito da história do curso, suas bases formativas a fim de que, se compreenda melhor o processo de construção da identidade desse profissional docente.

A NORMATIZAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES DO LICENCIADO EM COMPUTAÇÃO

A criação de cursos na área de Computação e Informática na modalidade de licenciatura vem ocorrendo desde o final da década de 1980. Registra-se que o primeiro curso de Licenciatura em Ciência da Computação do Brasil surgiu na Universidade de Brasília. Estatísticas apresentadas pela Sociedade Brasileira da Computação, baseadas no relatório do INEP (2014) revelam que em 2014 já existiam no país 91 cursos de Licenciatura em Ciência da Computação (BRASIL, 2014).

62 TDIC- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação;

Constata-se, em um dos documentos normativos mais importantes para os Cursos de Licenciatura em Ciência da Computação (LCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Computação (DCN-GCOM), que há um direcionamento específico para a atuação do licenciado em Ciência da Computação, apresentando definições estritas para a atuação do licenciado em Ciência da Computação.

Torna-se, portanto, relevante abordar os eixos centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Computação os quais orientam que:

> Os cursos de Licenciatura em Computação têm como objetivo principal preparar professores para formar cidadãos com competências e habilidades necessárias para conviver e, prosperar em um mundo cada vez mais tecnológico e global e que contribuam para promover o desenvolvimento econômico e social de nosso País. A introdução do pensamento computacional e algorítmico na educação básica fornece os recursos cognitivos necessários para a resolução de problemas, transversal a todas as áreas do conhecimento. (BRASIL, 2012, p. 04)

A formação do Licenciado em Computação na perspectiva das Diretrizes apresenta uma dimensão mais humanizada que a do Bacharel, ao passo que se aponta para a atuação daquele profissional numa dimensão mais ampla.

Essa perspectiva implica numa formação potencialmente mais complexa, compreendendo que é necessário considerar conhecimentos de naturezas diferentes. O curso de bacharelado na área de computação apresenta ênfase científica e tecnológica, porém, o curso de licenciatura além de conferir ao licenciando os conhecimentos de natureza científica e tecnológica, lida também com uma terceira dimensão formativa, o conhecimento pedagógico (MATOS; SILVA, 2012).

Essa ampla dimensão na formação do licenciando em Ciência da Computação tem provocado reflexões sobre a identidade desse profissional que, por ser um curso de recente implantação na maioria das instituições de ensino superior no Brasil, tem poucos egressos.

Desse modo, diante de tudo que foi exposto o presente trabalho tem como questão central em sua problemática a seguinte indagação:

Quais são as indicações que os sujeitos apresentam sobre o *habitus* profissional docente ainda na formação da Licenciatura em Ciências da Computação? Em que termos indicam a construção da identidade profissional nas atividades de Iniciação à Docência?

As questões acima nos reafirmam a complexidade que envolve um trabalho de pesquisa que tem como objeto principal a identidade profissional, porém essas mesmas questões nos instigam a “mergulhar” na tessitura dos fios que lhes envolvem, que se ligam e se rompem constantemente no movimento contínuo da configuração da identidade profissional docente.

IDENTIDADE(S) E IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL

Ao tratarmos da construção da identidade docente a partir de uma licenciatura mediante a expectativa que esse curso venha a promover a formação de um "novo" professor que contribua efetivamente para as demandas da contemporaneidade, torna-se muito pertinente uma breve reflexão em torno do conceito de identidade a partir do viés dos estudos culturais. Nessa perspectiva tomaremos referências nos trabalhos de Stuart Hall (2006) e Homi Bhabha (2013) .

Para Hall (2006), lidar com o termo identidade é demasiadamente complexo, afirma ser um conceito pouco desenvolvido diante da pertinência do tema no contexto do mundo social na modernidade tardia. Conforme o autor as mudanças estruturais vivenciadas pelas sociedades nestes dois últimos séculos geraram o fenômeno da "descentração" dos indivíduos, evidenciada pela fragmentação das identidades, antes estáveis e que agora se diversificam em paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, configurando uma "crise de identidade".

Essa crise identitária pode ser observada no meio do professorado como uma espécie de reflexo das condições impostas pelo mundo "globalizado". Os docentes sentem-se cada vez menos capazes de responderem às aceleradas e múltiplas demandas do fenômeno da "globalização" na contemporaneidade. Porém, observa-se uma possibilidade de formação docente na LCC uma identidade que nasce dessas demandas contemporâneas.

Ainda em relação à complexidade do termo identidade Bhabha (2013) afirma que, identidades e diferenças de raça e classe não são mais bem definidas. Há interstícios entre a identidade e sua representação que trazem hibridismos e antagonismos que tornam ainda mais complexa essa questão na contemporaneidade.

> O presente não pode mais ser encarado simplesmente como uma ruptura ou um vínculo com o passado e o futuro, não mais uma presença sincrônica: nossa autopresença mais imediata, nossa imagem pública, vem a ser revelada por suas descontinuidades, suas desigualdades, suas minorias. (BHABHA, 2013, p.24)

Desse modo, num trabalho em que se discute a identidade docente de um grupo específico de professores, os licenciados em Ciência da Computação, que estão inseridos num determinado contexto, não é possível tomar o termo apenas sob o viés da coletividade, faz-se necessária uma articulação entre a construção da identidade coletiva com a constituição identitária voltada à singularidade dos sujeitos.

Cada um dos licenciandos em Ciência da Computação traz uma trajetória de vida específica, mesmo compreendendo que há uma identidade coletiva construída

por meio do *habitus* profissional que se firma ao longo da formação, a significação da profissão é um elemento também muito particular para cada sujeito.

Há uma plasticidade e um movimento contínuo na construção da identidade do sujeito seja na dimensão pessoal e/ou profissional, pois não há uma distinção linear das dimensões identitárias dos sujeitos, esse é mais um aspecto complexo do estudo sobre identidade.

SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

A fim de que haja uma compreensão ampla do contexto da formação do licenciado em Ciência da Computação, torna-se de grande pertinência uma breve discussão teórica sobre o conceito socialização profissional a partir do viés da Sociologia das Profissões, que será aqui tratada sob a perspectiva dos estudos de teóricos franceses,.

Segundo os estudos do sociólogo francês Claude Dubar (2005), não há uma teoria geral da socialização e sua construção conceitual está amparada numa perspectiva interacionista simbólica.

> Se a socialização já não é definida como 'desenvolvimento da criança', nem como 'aprendizado da cultura' ou 'incorporação de um habitus', mas como 'construção de um mundo vivido', então esse mundo também pode ser construído e reconstruído ao longo da existência. (DUBAR, 2005, p.17)

Compreende-se a socialização como um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades relacionadas às diversas dimensões de atividades que o sujeito desenvolve, principalmente no campo profissional. Cada um encontra durante sua vida um "leque" de situações de socialização das quais deve aprender a tornar-se ator**.**

Os processos de socialização são decisivos para a construção das identidades dos atores, não podem ser reduzidos a uma concepção fatalista de *habitus*, nem à mera reprodução de esquemas culturais, pois o papel ativo e interventivo do sujeito mostra que sua trajetória e sua identidade se alteram de forma imprevisível.

Ainda segundo o referido autor existem dois processos de socialização, uma socialização primária e um outro processo secundário. Para a construção dessa tese toma como referência a produção consagrada à socialização de Peter Berger e Thomas Luckmann (1966). Observando essa perspectiva Dubar conclui que a socialização nunca é totalmente bem sucedida e nem é totalmente terminada. Portanto, pode-se classificar o processo de formação profissional e ainda a interiorização do trabalho

através das experiências do cotidiano da atividade profissional como sendo um importante lugar da socialização secundária.

O processo de entrada numa área profissional conduz o sujeito a uma socialização "secundária". Nesse processo secundário de socialização, pois o primeiro processo de socialização se dá ainda na infância, a construção da identidade profissional é espaço de constantes mutações. É na inserção ao espaço profissional que as relações com os outros geram identidades, sentimentos de pertença a um grupo. Conforme Pimenta (2007, p.19), "uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições."

HABITUS PROFISSIONAL

O termo *Habitus* surge inicialmente na filosofia Aristotélica: "Faz-se por *hábito* aquilo que se faz por se ter feito muitas vezes" (ABBAGNANO, 2007,p. 575). Aristóteles viu no hábito uma espécie de mecanismo análogo aos mecanismos naturais, que garante uma repetição dos fatos, atos ou comportamentos.

Já na sociologia o termo *habitus* foi primeiramente utilizado por Durkheim (1904-1905). Em uma definição sobre educação, Durkheim afirmava que a educação constitui o estado interior, orientando para toda a vida, definindo o seu *habitus.* (DUBAR, 2005)

O sociólogo e antropólogo Pierre Bourdieu retoma a noção filosófica do termo, conceituando *habitus* como: "sistemas de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações." (BOURDIEU, 1980, *apud* DUBAR, 2005, p. 78).

A perspectiva de sociologia da educação construída por Bourdieu (1998) configura seu objeto a partir do estudo das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, em que o espaço escolar é visto como um espaço de grande contribuição para a sustentação das relações simbólicas entre as classes.

A sociologia educacional de Bourdieu apresenta-se a princípio, como já citado anteriormente, de forma intrinsecamente relacionada à esfera do capital social e capital cultural[63], porém com a introdução do conceito de campo o autor apresenta seu objeto de estudo sobre as relações sociais e culturais sob uma compreensão da existência também de um "campo" autônomo.

63 O Conceito de capital social a partir dos estudos de Bourdieu apresenta-se da seguinte forma: "é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações [...], como um conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis." (BOURDIEU, 2005, p. 67)

> A noção de campo está ai para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. [...] O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. (BOURDIEU, 2004, p.21)

Ou seja, as pressões externas são mediatizadas pela noção de campo. É nesse contexto de pressões sociais e de uma relativa autonomia do campo que o sujeito constitui seus *habitus.*

O conceito de *habitus* permite pensarmos em uma subjetividade socializada. (BOURDIEU, 1992). Desse modo pode ser então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituídos de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano." (SETTON, 2002)

Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais.

A definição de *habitus* como sistema de disposições ligado a uma trajetória social, pretende apreender a historicidade e a plasticidade das ações (Dubar, 2005). Ou seja, as ações práticas transcendem ao presente imediato, referem-se a uma mobilização prática de um passado (trajetória) e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva.

O conceito de *habitus* se torna um dos conceitos-chave na teoria de Bourdieu, gerando críticas, construções e reconstrução em torno desse conceito.

Mediante o contexto da contemporaneidade compreende-se que o conceito de *habitus* está relacionado à concepção de *habitus* como produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes. Uma matriz de esquemas híbridos que tenderia a ser acionada conforme os contextos de produção e realização. (SETTON, 2002)

É sob essa perspectiva que a categoria *habitus* profissional do professor licenciado em Ciência da Computação será explorada ao logo de toda a pesquisa de campo.

PERCURSO ETNOMETODOLÓGICO: "O SUJEITO NÃO É UM IDIOTA CULTURAL"

O presente estudo encontra-se em fase de desenvolvimento, está pautado na abordagem de análise qualitativa, de caráter exploratório buscando o contexto em que

estão inseridos os estudantes da Licenciatura em Ciências da Computação que estão no último semestre, nas próximas fases dessa pesquisa serão analisados também os egressos do Curso de LCC. As narrativas dos sujeitos em entrevistas e a observação do cotidiano profissional são elementos centrais da metodologia da pesquisa.

O viés metodológico é de inspiração etnometodológica. Pois, a etnometodologia valoriza o potencial reflexivo dos sujeitos. “Todo indivíduo seja ele erudito ou não, possui a capacidade de interpretação da sua ação.” (GAFINKEL *apud* COULON, 1995, p.17). Dessa forma um dos maiores objetos da etnometodologia é utilizar as “leituras de mundo” dos sujeitos, ou seja, a subjetivação dos sujeitos em relação às suas ações cotidianas.

A Etnometodologia se contrapõe à sociologia clássica que vê os atores sociais de forma muito passiva, supervalorizando a erudição do pesquisador em atribuir o sentido das ações como acessível apenas ao sociólogo profissional. Sob o viés da Etnometodologia é preciso considerar a maneira como os atores percebem o mundo.

Dessa forma, o fato social não é um objeto estável, mas produto da atividade contínua dos homens. É necessário perceber sob essa perspectiva, que há um campo de contingências entre a estrutura social que “controla” a vida dos sujeitos, no caso aqui em questão o contexto contemporâneo que “produz” a profissão docente na Licenciatura em Ciência da Computação e a forma como os licenciandos e o egressos se posicionam, ou como desempenham os “papéis” nas atividades profissionais que desempenham nos momentos de iniciação à docência para os que ainda estão cursando, e nas atividades profissionais de suas trajetórias pós-formação.

Portanto, nas análises que serão debruçadas sobre o problema da pesquisa os conceitos de p*rática, indicialidade, reflexividade, relatabilidade, e, noção de membro*, são termos que estarão dando suporte à interpretação sobre os elementos a serem apresentados pelos sujeitos, assim como para o conhecimento dos métodos utilizados por estes indivíduos para apresentar suas compreensões sobre a identidade profissional que construíram após e durante o percurso da formação.

PRIMEIRAS ANÁLISES: A IDENTIDADE QUE SE CONFIGURA NOS ESPAÇOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID/LCC)

O público alvo desta pesquisa são os alunos concluintes das duas primeiras turmas de LCC no IF Baiano/*campus* Sr. do Bonfim. A primeira turma concluiu no semestre 2014.2, com 06 (seis) licenciandos concluintes. E, a segunda turma que concluirá o curso no corrente ano (2016), com número de 04(quatro) concluintes.

Nesse primeiro momento da pesquisa temos atuado apenas com os 06 (seis) alunos da segunda turma. Temos imergido no lócus de atuação desses sujeitos através de observações nas escolas de Educação Básica do PIBID- LCC em que os mesmos atuam como bolsistas.

Por acreditar-se que o sujeito da pesquisa “não é um idiota cultural”, conforme os princípios da etnometodologia, apresentar-se-á análises e reflexões a partir de fragmentos extraídos dos relatórios produzidos pelos licenciandos de LCC e bolsistas PIBID-LCC no período de março a outubro de 2014, e dos resultados obtidos nas observações de acompanhamento desses sujeitos nas escolas de educação básica que atuam através do PIBID-LCC.

PERSPECTIVA HUMANIZADORA DA IDENTIDADE DO LICENCIADO EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO: O DOCENTE DA “INCLUSÃO DIGITAL”

Mediante a análise das narrativas dos licenciandos/bolsistas nos relatórios mensais do PIBID, foi possível constatar que à medida que o trabalho era desenvolvido nas escolas esses licenciandos foram fortalecendo a construção de suas identidades docente. Através do contato direto nas escolas eles puderam perceber o quanto os alunos da educação básica (no que se refere à realidade vivenciada) estão distantes do uso consciente das TDIC, e que eles enquanto futuros docentes da Computação têm um papel importante no cenário educacional para promover a inclusão digital desses sujeitos e das respectivas escolas.

Nos relatos apresentados havia depoimentos em que os licenciandos explicitavam que se deparavam com alunos da educação básica (EB) que nunca tinham entrado no Laboratório de Informática das escolas. Foram indicados casos de alunos da EB que “tremiam” ao se defrontarem com o computador por nunca terem acessado a máquina. As narrações a seguir ilustram melhor esse quadro:

“Observamos que muitos alunos tiveram receio e dificuldade de expressar suas limitações. Devemos interagir com cautela, trazendo uma abordagem de conteúdo que prenda a atenção dos alunos.” (LIC/BOL 15)[64]

“Observamos que a maioria de nossos alunos não sabem ligar e desligar o computador seguindo os passos corretos.” (LIC/BOL 8)

> Começamos a trabalhar com turmas novas, é notável o conhecimento quase inexistente em computação, mas isso perde a importância se considerar que grande parte da turma possui uma enorme força de vontade em aprender. Muitos chegam a tremer de nervosismo ao utilizar o computador, mas logo se veem mais familiarizados e calmos. É gratificante. (LIC/BOL 4)

64 A fim de manter em sigilo a identificação dos sujeitos utilizar-se-á a abreviação de Licenciando Bolsista, LIC/BOL, seguida de código numérico.

O contato com alunos de baixo conhecimento sobre as tecnologias digitais provocou nos licenciandos uma postura docente humanizada, na fala do LIC/BOL 15 há uma preocupação em adequar o conteúdo às limitações dos alunos da Educação Básica, esse aspecto revelas as primeiras configurações do *habitus* profissional docente desses licenciandos que internalizaram as bases do trabalho pedagógico no que se refere à adequação do ensino à realidade dos alunos.

Observa-se no relato do LIC/BOL 4 que o mesmo adquiriu em sua postura profissional um "olhar docente" que apresenta certa maturidade, quando este revela em sua fala que os alunos não possuem os conhecimentos prévios necessários para o trabalho com o computador, mas ele percebeu um elemento que está nas "entre linhas" do contexto da situação em questão, trata-se da "vontade em aprender", ele consegue perceber um aspecto pedagógico fundamental para a relação professor-aluno que é a motivação. O elemento motivação é utilizado pelos licenciandos como mola propulsora do seu trabalho docente.

O trabalho desenvolvido através da experiência do PIBID-LCC tem proporcionado um forte significado para a identidade docente desses sujeitos, visto que, mesmo diante de todo o avanço tecnológico da atualidade os licenciandos/bolsistas se deparam com uma realidade surpreendente, isto é, adolescentes e jovens que ainda estão à margem da evolução digital.

O quadro apresentado pelo relato da vivência dos licenciandos pode indicar que na realidade o vem ocorrendo em meio a toda essa evolução das tecnologias digitais é também uma pseudoinclusão digital, pois o que há de fato é uma ideologia digital do consumo, como revela Teixeira (2010):

> [...] ignora-se que grande parte da sociedade já está imersa de fato e ideologicamente na cultura digital do consumo, da recepção e da passividade, acentuada fortemente por iniciativas de pseudoinclusão digital baseadas na reprodução, na falta de criatividade e na negação da reticularidade das tecnologias contemporâneas. (p. 37)

Desse modo, o professor de Ciência da Computação que atuará na Educação Básica compreende mediante experiências dessa natureza, ainda no seu processo de formação, que seu trabalho também poderá permear processos de inclusão digital dentre e fora do espaço formal de educação, sob uma perspectiva de formação para as mídias que explora a capacidade criativa e autônoma do sujeito que deve utilizar, agir e pensar sobre os recursos tecnológicos ao seu dispor.

Essa postura reflexiva do licenciando da Ciência da Computação enquanto futuro docente que pretende contribuir para a formação crítica e autônoma do uso das tecnologias pode ser ilustrada no relato do LIC/BOL 15, que em um dos seus relatórios explicita com muita propriedade essa perspectiva de atuação:

> [...] Construindo trabalhos incentivando os alunos a não serem meros colaboradores, mas formadores do seu próprio conhecimento e a importância em não meramente copiar as informações encontradas, mas fazer com que elas formem um conjunto de ações e atividades que vão enriquecer seu conhecimento em toda trajetória de sua vida. (LIC/BOL 15)

Mais uma vez observa-se, através do relato acima, que os licenciandos que estão nos últimos semestres já conseguem revelar aspectos de sua socialização profissional com a dimensão docente da formação, na fala do LIC/BOL 15, há marcas de uma postura docente crítica e autônoma, pois há uma preocupação em desenvolver um trabalho docente que transcende à mera transmissão de conhecimento, há uma preocupação em formar alunos ativos.

IDENTIDADE DOCENTE EM CONSTRUÇÃO NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID-LCC)

Os licenciandos relatam que o contato direto com as escolas desde os primeiros momentos da formação na licenciatura provocou momentos de angústia, momentos de êxito e realização. Os depoimentos dos licenciandos foram positivos indicando satisfação quanto às mudanças no envolvimento e aprendizagem dos alunos.

> O período de abril foi satisfatório, pois os alunos do 6º e 7º ano mostraram-se interessados e compromissados a reter o conteúdo e aplicado no letramento digital, suporte aos professores em aulas especificas de disciplinas previamente solicitadas e em exposições de componentes do computador, vídeos e dinâmicas aplicadas. Foi gratificante poder ver a satisfação de alunos quando instigados a manipular o computador e coisas simples como, a maneira correta de digitação, por exemplo, enfim vamos seguir adquirindo experiência em momentos como estes tão relevantes para nós futuros docentes e eles. (LIC/BOL 07)

O relato acima revela que essa experiência tem contribuído também para a construção de saberes docentes que delineiam a identidade profissional do licenciado em Ciência da Computação. Os licenciandos desenvolvem sentimentos de pertença ao grupo profissional docente, rompendo com a lógica fragmentada da formação que distancia teoria e prática. Conforme Pimenta (2007, p.19), “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”.

Observamos na fala a seguir do LIC/BOL 03, que a participação nas escolas dos licenciandos/bolsistas não está reduzida apenas ao trabalho nos laboratórios de informática, o fato de também estarem inseridos nas demais atividades pedagógicas, proporciona uma socialização ainda maior com a profissão docente. “É interessante perceber que nós estamos envolvidos com as atividades e eventos que acontecem na escola, quando participamos das reuniões com a coordenadora, percebemos que é importante planejamento, definição e divisão de tarefas.” (LIC/BOL 03)

Assim como o sujeito é ao mesmo tempo social e singular é “[...] como tal que se deve estudar sua relação com o saber.” (CHARLOT, 2000, p. 40). Observa-se que este licenciando está buscando tornar-se *membro*[65] de um grupo profissional, logo nos primeiros períodos de ingresso no curso há uma inclinação maior para o grupo da ciência da computação, porém, com o envolvimento maior das disciplinas pedagógicas com a práxis e mediante as experiências do PIBID que constrói no convívio escolar, estes sujeitos acabam compreendendo a dimensão pedagógica de sua formação socializando-se com a profissão docente.

Há nesse processo uma construção e uma reconstrução de saberes docentes, pois mesmo estando ainda em processo de formação para a docência, o licenciando traz conhecimentos prévios sobre os saberes docentes que foram construídos ao longo de sua vida escolar nos seus primeiros processos de socialização. “A **socialização** se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a **tornar-se ator.”** (DUBAR, 2005, p.17, grifo do autor)

Nas experiências com o PIBID-LCC, o licenciando estabelece relações formativas com o ambiente escolar, com todos os atores que compõem esse espaço. Nesse contexto os licenciandos são conduzidos a ricos momentos de reflexão e análise sobre o fazer docente. Há nesse processo um encontro entre a teoria e a prática no processo formativo, nas situações cotidianas vivenciadas nas escolas estes licenciandos são impelidos a recorrer aos saberes disciplinares[66] que estão sendo trabalhados na formação, o que se configura numa situação de transposição didática de acordo com Chevallard (2003, *apud* Silva, 2008).

---

65 Tornar-se membro é filiar-se a um grupo ou instituição, o que requer um domínio progressivo da linguagem institucional comum. Essa filiação apoia-se na particularidade de cada um, sua maneira singular de se ‘debater com o mundo, de ‘estar no mundo’ nas instituições sociais da vida cotidiana (COULON, 1995, p. 159).

66 Tardif (2007) apresenta um modelo de análise sobre os saberes docentes baseado na “origem social dos saberes dos professores”, acreditando ser mais pertinente do que a classificação de diferentes tipologias já propostas por vários outros autores. Assim o autor interpreta os saberes docentes no seio das relações sociais que este estabelece. “Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2007, p. 33)

Há ainda outros aspectos que corroboram para a construção da identidade docente que poderão ser observados e melhor aprofundados no prosseguimento dessa pesquisa. Poderíamos antecipar, por exemplo, as primeiras dificuldades enfrentadas no trabalho docente, presentes na realidade de muitas escolas públicas brasileiras, no que se refere aos conflitos na relação professor-aluno, deficiências estruturais nas escolas, escassez de recursos tecnológicos, enfim, são questões que já se apresentam nas práticas iniciais vivenciadas pelos licenciandos/bolsistas que possivelmente provocarão uma aproximação do sujeito também com as dificuldades do labor docente que poderão surgir ao longo da carreira profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as primeiras análises da pesquisa que se encontra em andamento, pode-se concluir que as atividades que os licenciandos desenvolvem na educação básica promovem as primeiras aproximações com o fazer docente, possibilitando sua socialização profissional ainda na formação, o que potencializa a identidade profissional docente que não é estática, mas estará sempre em movimento em toda a trajetória de vida de cada sujeito.

Entretanto, não há pretensões em se traçar nesse primeiro momento da pesquisa conclusões deterministas sobre a construção da identidade profissional docente dos sujeitos em estudo. Compreende-se que analisar processos identitários é uma tarefa complexa que demanda um acompanhamento por um período ainda mais longo sobre o percurso profissional que estes sujeitos irão traçar após a conclusão da formação, é esse acompanhamento que será realizado com os primeiros egressos desse curso ao longo dos próximos dois anos na continuidade desse trabalho de pesquisa.

REFERÊNCIAS:

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Revista Educação e Sociedade**. vol. 25; nº 89. Campinas: UNICAMP Set./dez., 2004.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Caderno de Pesquisa**, vol.35, nº126, São Paulo, set./dez. 2005.

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vacchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**.- 2. Ed.- Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL, **Censo da Educação Superior 2010**. MEC/INEP. Outubro de 2011. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 08/09/2013.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciência da Computação. **Resolução do CNE/CES Nº 136/2012**. Disponível portal.mec.gov.br/index.php?%20option=com_docman&task. Acesso em abril de 2013.

BRASIL, Censo do Ensino Superior 2014. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - MEC. 2014. Disponível em BRASIL, **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciência da Computação.** Versão 2.0.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- campus Senhor do Bonfim. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. MEC, 2013.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Editora, LTDA, 1994. p.183-93.

BOURDIEU, P. (2002). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura (Gouveia, A. J., Trad.). In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). **Escritos e Educação** (pp. 39- 64). Petrópolis, RJ: Vozes.

BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Minut, 1980.

_____. **P. Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant**; responses. Paris: Seuil, 1992.

_____. **O Poder Simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clinicado campo científico. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. P. **Escritos de Educação.** Tradução, seleção e organização Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
CHARLOT, Bernard. R**elação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação de hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CRAVEIRO, Clarisse B. Reinterpretando os referenciais para formação de professores e a formação de cidadania. **Anais da 33ª Reunião da Anped.** Caxambu – MG, 2010. Disponível em Acesso em 22/09/2012.

CATANI, A. M. CATANI, D. B. e, PEREIRA, G. R. de M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. IN: TURA, M. de L. R. (org). **Sociologia para Educadores.** Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Petrópolis: VOZES, 1995.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. – São 474 Paulo: Martins Fontes, 2005.

FONSECA FILHO, Cléuzio. **História da computação:** teoria e tecnologia. Editora: LTr. 2000.

FERREIRA, S. L. A Internet como espaço de construção do conhecimento. In: Lynn Alves; Cristiane Nova. (Org.). **Educação e Tecnologia**: trilhando caminhos. 1 ed. Salvador: Editora da UNEB, 2003, v. , p. 232-246.

FILHO, João Cardoso Palma. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São

Paulo: ED. UNESP, 2004.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez. 2007.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. C**ibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa- formação** – Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MATOS, Ecivaldo de Souza Matos. SILVA, Glaucia Frederico Bernardes da. **Currículo de licenciatura em computação:** uma reflexão sobre perfil de formação à luz dos referenciais curriculares da SBC. Anais da SBC, 2012.

NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, C. M. M. (2004) Bourdieu e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. IN: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente** – 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

REGO, Teresa Cristina. BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto. **Desafios da educação na contemporaneidade:** reflexões de um pesquisador – Entrevista com Benard Charlot. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161,2010. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea12.pdf. Acesso em 08/09/2013.
RIVOLTELLA, **Mídia-educação e pesquisa educativa.** Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 119-140, jan/jun. 2009.

SILVA, Veleida Anahi. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista brasileira de Educação**. V. 13, n. 37. Jan/abr. 2008. p. 150-190.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. IN: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484 Disponível em .

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008>. Acesso em 10 de outubro de 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade.** Campinas. Ano XXI, no 73, Dezembro/2000. Disponível em < http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em 05/12/2012.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. e LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOWSEND, Cristina Bandeira; TOMAZZETI, Elisete Medianeira. **A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso.** Educar, Curitiba, n. 29, p. 207-221, 2007. Disponível em www.sielo.com.br. Acesso em setembro de 2012.

OS SABERES EXPERIENCIAIS DA PROFISSÃO DOCENTE REPRESENTADOS NOS FILMES

Alexsandro Costa de Sousa (UFMA)
alexpoppin@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Ao se verificar os atos referentes aos saberes constituídos na formação docente, sabe-se que parte significativa de posses cognitivas decorrem inicialmente da academia, nesse caso específico as Universidades. Não obstante, percebe-se que a linha que vai da formação inicial docente à sua formação identitária diária que repercute na formação contínua é uma linha não linear, cheia de curvas e pontilhados que são preenchidas na sua vivência diária, acompanhada de sua prática docente.

"Ao se discutir a questão da formação inicial, as pesquisas apontam o distanciamento entre os aspectos curriculares formais, conteúdos adquiridos nas universidades, atividades de estágio e a realidade vivenciada na estrutura escolar- a sala de aula". (PIMENTA, 1997, p. 15).

"Esse aspecto de extrema relevância: a identidade profissional docente, não é um dado imutável, tampouco algo externo que possa ser adquirido facilmente, ou por osmose. Mas, um processo de construção situado", como destaca PIMENTA (1997, p.22).

A confluência de saberes que servirão de elementos para a formação docente, pós-universidade são de extrema relevância. Essas novas experiências é que irão complementar o aprendizado do docente e serão mais constantes, e presentes no trato diário com o seu principal objeto de ensino e sua ação cotidiana, tornando-se um conditio sinequa non nas realizações dos processos de ensino, de aprendizagem e exercício da atividade profissional.

Em busca de explicações para esse andamento, esse caminhar docente e sua formação, é que o artigo procura verificar a partir de dois filmes: "O Triunfo (2006)" e "Escritores de Liberdade (2007)", a atuação docente, mais precisamente os saberes experienciais desenvolvidos pelos protagonistas dos filmes no universo escolar e que servem como elemento de aferição para o contexto real do professor que está inserido em sua sala de aula.

Ao verificar os pontos rediscutidos por Pimenta (1997) esses saberes experienciais são processos que decorrem permanentemente de reflexões sobre sua prática, embora mediatizada pela de outrem- no sentido de verificar as ações dos seus colegas.

Na perspectiva de Gauthier (1998, p. 38):

> Os saberes docentes possuem características relevantes e que devem ser publicadas, são adquiridos em partes na formação universitária específica e a aquisição desses saberes é acompanhada de uma socialização profissional associada a uma experiência da prática docente, eles são mobilizados em instituições específicas, as escolas, e são utilizadas no âmbito do trabalho o ensino.

Conforme a necessidade de apontar os saberes, é que o cinema também traz para a dimensão fictícia, e às vezes baseada em fatos reais a postura do professor resiliente, que consegue mudar os quadros e níveis de aprendizagens, mesmo com situações adversas à sua didática fugindo a regra pré-estabelecida pelas instituições de ensino e inserido no seio de toda uma conjuntura de problemas de cunho socioeconômicos onde seus alunos encontram-se instaurados, é capaz de agir com possibilidades metodológicas, como outros elementos que se configuram essenciais para alcançar os objetivos de: aprendizagem e de ensino percebido. Destituindo-se de mero transmissor do saber aprendido na academia para um saber resoluto prático, significativo, retornável e interativo.

Ao ser discutido em grupo de professores a visão do enredo dos filmes selecionados, foram levantados questionamentos na ordem de identificar, caracterizar, verificar e comparar a atuação do saber experiencial dos professores em ambos os filmes e os saberes experienciais no contexto escolar real, sem o uso das câmeras ou claquete, na ação pragmática docente.

No defrontar com as soluções encontradas, na interação professor X aluno, nas posturas éticas, na sujeição às desconfianças das instituições, dos pares, é que suscitam perguntas que requerem respostas. Acreditamos que o professor fora do mundo cinematográfico, ao usar o saber experiencial é capaz de obter o mesmo nível de eficácia como demonstrado nos filmes.

Quais são então os saberes experienciais que podem servir de elemento propedêutico para a aprendizagem do saber disciplinar? Que equívocos podem ser apagados da ação docente no contexto escolar real? Um dos pontos levantados no andamento do filme é a interatividade do professor com os seus alunos o que pode ser considerado fato da ação pedagógica ou do saber experiencial. Nesse caso específico o aluno apresentado no filme em referência o objeto de trabalho interativo não pode ser tratado como uma matéria inerte.

> “O professor ideal é alguém, que deve conhecer a matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (TARDIF, 2002, p. 35).

De acordo com o problema catalisador da pesquisa, foi sugerida a proposta temática do artigo, que parte da seguinte questão: os saberes experienciais docentes presentes nos filmes são realidades que envolvem os professores em um contexto real, a ponto de mudar os quadros necessários da educação do qual se encontra envolvido?

Numa reflexão sobre a problematização ocorreu a busca por um objetivo geral de verificar a partir da análise crítica dos dois filmes a atuação do professor e os seus saberes experienciais que constituem sua identidade capaz de contribuir com a solução de diversos problemas de cunho educacional, e seus objetivos específicos, (i) identificar as características dos professores nos filmes “O Triunfo” e “Escritores de Liberdade”, (ii) comparar as competências dos professores apresentados nos filmes com os professores de diferentes áreas em um contexto real, (iii)validar as experiências individuais a partir de encontros de formação docente,(iv) promover um encontro semestral de formação para discutir possibilidades estratégicas, a fim de solucionar problemas similares aos apresentados nos filmes.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo e construção do artigo, o processo de investigação ocorreu em uma escola de nível médio, o Centro Ensino Médio Maria José Dias Trovão, no munícipio de Coroatá no estado do Maranhão, cerca de 270 km da capital. A pesquisa de agregou procedimentos qualitativo e quantitativo.

A pesquisa qualitativa procurou provocar atenções para o que se busca com os questionamentos problematizadores sobre o tema em questão. Nesse quesito a pesquisa qualitativa, o pesquisador é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas, acaba ocorrendo a imprevisibilidade conforme os fenômenos estudados. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (MINAYO,2007,p. 58).

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificáveis centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2007, p.14), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com base nesses pressupostos foi analisado um grupo de sete professores efetivos do Ensino Médio, a compreensão sobre os saberes experiências que servem como base para a cátedra individual. A importância dada nesse sentido de perscrutar

a visão que os docentes têm em relação aos professores dos dois filmes e a sua ação pedagógica é o sentindo maior que gerou a pesquisa, apenas um embrião para a possibilidade de novas descobertas.

Visando descrever as suas percepções a respeito dos fatos e fenômenos que coexistem entre o mundo do cinema e os fatos da realidade que a pesquisa teve seus objetivos alcançados, se enquadrando no aspecto descritivo, buscando interpretar os dados coletados, a luz das teorias para que assim possa conduzir as descrições citadas pelos docentes, como novas intervenções.

Foi sugerido para os professores que em concilio sobre essas percepções que os nomes dos colegas fossem trocados por personagens. O que acabou gerando um quase “Liga da Justiça de professores”, a LJP, para que todos os nomes dos docentes e identidades fossem mantidos em sigilo. Portanto, Batman, Capitão América, Homem de Ferro, Mulher Maravilha, Homem Aranha, Mulher Gato e Mulher Gavião, foram os nomes escolhidos pelos professores para que as análises fossem feitas sem a exigência do topônimo.

Os instrumentos que serviram para se chegar à luz das interpretações dos fatos, ocorreram com o auxilio de questionários, e GD-Grupo de Discussão-, sendo os primeiros instrumentos estruturados e com perguntas fechadas, para conduzir a quantificação estatística dos dados e questões abertas para que as interpretações ficassem mais livres, possibilitando assim maiores considerações dos atores nesse processo, quanto do observador-pesquisador. Nessa condição de investigar os fatos percebidos pelos docentes e nas comparações feitas comos professores dos filmes e o contexto real, que o professor-pesquisador propôs a todos os docentes que em etapas realizassem conjuntamente essa verificação.

Em um primeiro momento assistiu-se ao filme “o Triunfo”, para que após fosse respondido os questionários e feito a abertura para os debates, onde a observação foi feita pelo pesquisador com intervenções. Em outro momento, também fora assistido o filme Escritores da Liberdade, e segui-se a mesma proposta já planejada e executada antecipadamente.

Os dados analisados suscitaram interpretações diversas e resultados de grande relevância pra a percepção dos próprios professores, sobre o seu fazer educacional.

O CINEMA UMA MÍDIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

O cinema pode ser considerado uma mídia-educação de grande relevância no sentido de educar com auxílio desse instrumento, objeto de conhecimento, meio de comunicação, assim como meio de expressão e sentimentos e pensamentos. As atividades que se relacionam com os filmes como contar histórias através de imagens, sons e movimentos podem seguramente transitar no âmbito da consciência do sujeito e no âmbito sócio-político-cultural.

“Diversos autores discutem acerca da inserção do cinema como contribuinte no ensino, o que ainda é bem mais percebido em experiências que exprimem diferentes contextos socioculturais e que relacionam o cinema com a educação”. (FANTIN, 2007, pág.87)

Conforme aponta Fantin (2007, p. 76), “o estudo das dimensões pedagógicas” dos fenômenos fílmicos e cinematográficos significa aquisição de conhecimento e de reflexão critica sobre uma face da nossa história cultural recente, desde que a humanidade tem deixado suas marcas narrativas e multiculturais em imagens e sons interligados de várias formas.

Como expressa a enunciação de Costa (2003, p.28):

> “sobre o cinema podemos dizer coisas: que é técnica, indústria, arte espetáculo, divertimentos, cultura. Depende do ponto de vista do qual consideramos. Cada um deles é igualmente fundamentado e não pode ser negligenciado”.

Sua influência sobre a sociedade não data de hoje em se tratando da Sétima Arte. E nesse entremeio como qualquer outro meio de comunicação, o cinema deve ser encarado como um reflexo da sociedade vigente. Para Morin (1997, p.26), “o cinema é talvez a realidade, mas também é outra coisa, geradora de emoções e sonhos”.

“Além do fato de entretenimento a linguagem cinematográfica audiovisual é capaz de mediar o processo de formação docente criar um vínculo com a sua emancipação” (ALVES, 2010, p.15).

Alves (2010) salienta, implica assumir uma visão crítica de mundo e dotá-lo de ferramentas, categorias capazes de produzir nos sujeitos-receptores / sujeitos-produtores, novas percepções e entendimentos da ordem social.

Corrobora a sua análise ainda apontando:

> [...] elaborar metodologias pedagógicas capazes de ir além da mera exibição do filme e inclusive, da mera discussão entretida da narrativa fílmica, [...] ir além da tela no sentido de criar por meio de uma nova prática [...], um novo espaço de produção de conhecimento critico apropriado pelos sujeitos-receptores, que são sujeitos-produtores de uma consciência crítica do mundo. (pág., 12).

Nesse viés, Ellsworth(2001,p.16), considera que:

> “[...] um filme é composto, pois, não apenas de um sistema de imagens e do desenvolvimento de uma história, mas também de uma estrutura de endereçamento que está voltado para um público determinado e imaginado”.

Logo, quando conseguimos perceber a estrutura e os estereótipos constituídos de forma intencional nas produções cinematográficas somos então capazes de redimensionar certas posturas, “de mudar ou influenciar, até mesmo de controlar a resposta do espectador produzindo um filme de forma particular. Ou, [...] ser capaz de resistir ou subverter que um filme pensa que eles são ou quem um filme quer que eles sejam”. (ELLSWORTH, 2001, p. 18).

Na esteira dessa discussão, Duarte (2002, p.17) considera: “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas quanto à leitura de obras literárias, filosóficas e tantas mais”.

No que concerne à representação de estereótipos de professores heróis, bastante amorosos, competentes, abnegados, que estão e são retratados em diferentes filmes como no caso das produções que servirão para a análise do professor em um contexto real, “o Triunfo e Escritores de Liberdade”, são pontos estudados por pesquisadores que descortinam as percepções construídas do professor ideal que figura os enredos cinematográficos e aquele que sem enredo enfrenta diariamente a sala de aula convivendo com toda a sorte de conflitos, vivências, experiências e, sobretudo desvalorizado pelo seu empenho profissional.

O cinema e em especial os filmes de hollywood, tem trazido a espécie de uma imagem do professor que o que muitos chamam de “pedagogia do herói”, e nesse caso específico, tipifica uma pedagogia da salvação que vai fazer a fusão entre a disciplina e a correção ao carisma e afetividade tão presentes nos discursos dos heróis.

Na indicação e a respeito dessa nova pedagogização Silva *apud* Fabris(2013, p.241) explica:

> “A Pedagogia desenvolvida nesses filmes tem um padrão próprio, centrado na figura do professor ou professora, que na maioria dos filmes são os personagens principais. Em muitos deles, a abordagem psicológica fica encoberta por ações carismáticas dessas personagens, mas é através destas que são deslocadas as possibilidades de mudança do social para o individual, sendo o professor ou professora, o aluno ou aluna, individualmente, responsabilizado pelo sucesso ou fracasso”.

OS FILMES “O TRIUNFO” E “ESCRITORES DA LIBERDADE”.

O TRIUNFO

Esse filme produzido no ano de 2007 baseia-se em fatos reais, que mostra como personagem principal o professor Ron Clark, que sai de uma pequena cidade do interior, com largo interesse em lecionar na grande cidade de Nova York. Logo, o professor na sua pequena cidade teve a capacidade de mudar os quadros de aprendizagem e avaliativos dos seus alunos. E são esses elementos que servem como dossiê principal

para a conquista de um novo emprego. Sendo elemento importante para a instituição de ensino dados quantitativos para injeção orçamentária.

A valorização dos condicionantes numéricos, estatísticos é tão levado a sério que quando o professor consegue o emprego e se depara com uma realidade distinta da que vivia, a saber: violência, desrespeito, indisciplina, é logo indiciado pelo diretor que caso os rendimentos ficassem abaixo das metas automaticamente a retaliação seria o desemprego.

As metodologias apresentadas pelo professor Ron Clark de início são algo comum, baseado em regras, contudo suas regras em quase nada muda as posturas de indisciplina dos alunos. E busca compreender o contexto social de cada aluno, se aproximando de cada um.

Esse envolvimento do professor foge das salas de aula e se estendem para fora, o que mostra a sua capacidade de aprendiz, que um interesse maior. No entendimento dos alunos a interação provocada pelo professor Ron Clark, faz com que tenham maior interesse sobre as aulas, e comecem a se identificar com as mesmas.

A partir da confiança estabelecida e catalisada pelo professor, o despertar do "sonhar" pelos alunos começa, e tudo isso para que o nível de aprendizagem e os rendimentos aumentem. Contudo, surgem percalços e o professor Ron Clark, adota novas metodologias para melhorar o processo de aprendizagem, usando a música, ou com materiais manipuláveis para as aulas de matemática- o baralho.

A gestão de classe e o domínio que o professor Ron Clark vai adquirindo ao longo do processo é tão latente, que o mesmo ao adoecer, começa a gravar suas aulas, e mesmo não estando em sala de aula os alunos tem o foco total voltado para as aulas em vídeo.

A conquista que infere o filme "o Triunfo", é que todos os seus alunos devido à capacidade do professor Ron Clark instiga-los e desafia-los, faz com que tenham os melhores rendimentos sendo que uma das alunas fica como a melhor do Estado, o que todos acabam reconhecendo o trabalho do professor Clark.

ESCRITORES DA LIBERDADE

Outro filme que está baseado em fatos reais da vida do professor é a película "Escritores da Liberdade" que vem retratar dessa vez uma professora "Erin Gruwell", onde a mesma leciona as disciplinas Inglês e Literatura numa escola de baixo rendimento e da periferia de Los Angeles/EUA.

A composição da turma que o filme retrata é de adolescentes que possuem um contexto histórico-social e cultural, baseado em frustrações, medos e que cresceram em meio ao desacreditar da vida.

Ao estruturar o andamento do filme pode-se dividi-lo em três partes: a dedicação da atividade docente pela professora Erin Gruwell, seguido dos desafios e das

frustrações enfrentadas nessa atividade, e por fim manifesta-se as conquistas que a professora alcança com sua turma e os “louros” devido o seu empenho.

Mesmo enfrentando problemas de cunho metodológico, pois mesmo se preparando, a desmotivação era algo bem presente e tudo se torna insignificante. Enfrentando a indisciplina a todo o momento, a professora Erin não se abala e desenvolve novas possibilidades metodológicas com o uso da música, dos jogos, a fala dos alunos e da literatura, o que acaba elevando a autoestima e a percepção sobre si próprios, sobre a vida, seu redor e sobre o mundo de forma diferente.

Os avanços começam a ser percebidos e o envolvimento da professora Erin segue outro nível. A professora começa então a trabalhar com seus alunos as linhas de valores e sentimentos, fazendo que seus alunos se sensibilizem como frente à discriminação, preconceitos e intolerância, e isso muda radicalmente o convívio em sala de aula, diminuindo de forma significativa a violência.

O desfecho do drama é o desenvolvimento da docente de um projeto de leitura e de escrita a partir do livro “o diário de Anne Frank”. Esse projeto tinha como objetivo a produção pessoal de um diário, onde os alunos escreviam sobre as coisas boas ou ruins vivenciadas.O resultado foi um livro intitulado “O Diário dos Escritores da Liberdade”, lançado no ano de 1999 nos Estados Unidos.

SABERES EXPERIÊNCIAS DA PROFISSÃO DOCENTE

Quais são os melhores saberes da profissão docente? Os saberes curriculares, disciplinares, experienciais? Um se sobrepõe ao outro? Estão de que forma a serviço do professor?

Partindo desses pressupostos inquisitivos que se tem a abertura para se discutir sobre os elementos que contribuem e confluem no fazer docente, o saber fazer. Destarte, a formação docente parte do princípio acadêmico, o adquirir os saberes disciplinares específicos produzidos por pesquisadores.

Tardif *et al*(2002, p. 30), apontam:

> “os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento, correspondem aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham hoje integrados à universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito das faculdades e cursos distintos.”

Outros tantos saberes também são influenciadores na formação inicial do docente. Na busca por corroborar a temática Tardif (2002, p.39) esclarece:

> os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação,

> os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado na experiência cotidiana com os alunos.

Na construção dos saberes da profissão docente e nessa construção do professor ideal, existe uma associação de variadas fontes e os lugares de aquisição, tanto quanto seus movimentos que ocorrem de forma diferente.

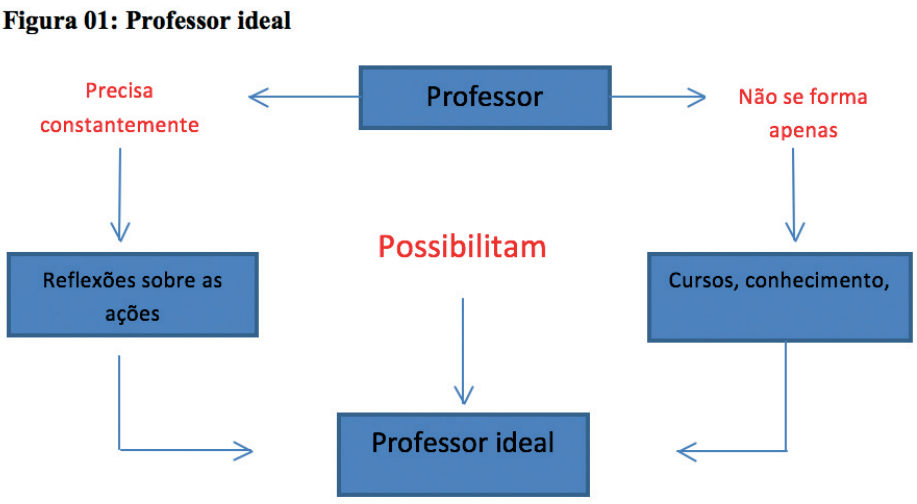
Conforme discorre sobre o tema Gauthier pontua que (1998, p.25):

> "saberes referentes ao conteúdo, à experiência e a cultura são essenciais no exercício da atividade docente, mas torná-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino da ignorância."

Inúmeras conquistas e mudanças foram ocorrendo no campo da educação e da formação docente. Nesse ínterim, conforme suscita Nóvoa (1992), a formação deve estimular uma perspectiva critico-reflexiva, que forneça aos professores os meios do pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada.

Sendo assim a formação docente não se constrói meramente pelo acúmulo (cursos, conhecimentos, técnicas), mas é seguido de uma reflexão constante da sua prática, a ponto de ir se reconstruindo como indivíduo. A figura 01 a seguir demonstra, o que pode ser considerado um professor ideal do ponto de vista de uma nova pedagogia.

Figura 01: Professor ideal



Fonte: Mapa conceitual produzido pelo pesquisador.

Diferentes autores tratam a reflexão do professor com um fio condutor necessário para dar continuidade em sua formação. Nóvoa *apud* Pimenta (1997, p. 12), propõe que a formação deva partir da perspectiva denominada crítico-reflexiva e cita: "forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participada".

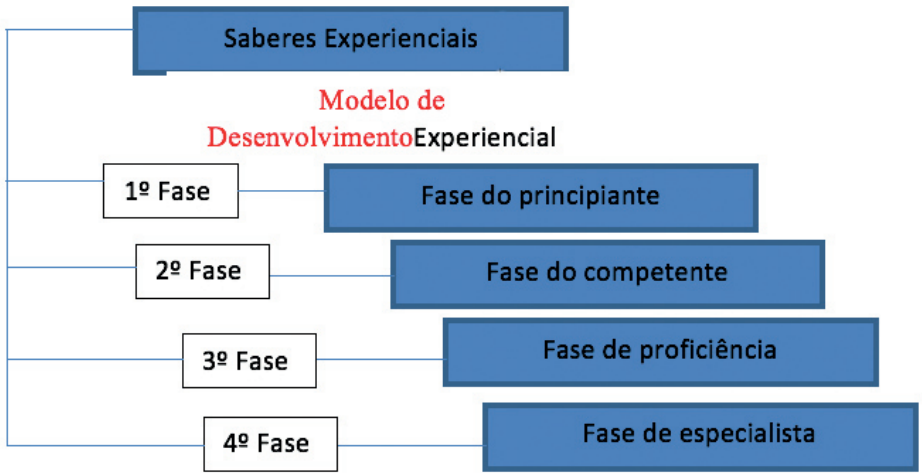
Pimenta (1997, p.12) considera a:"importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e as condições sociais que o influenciam".

Para o autor o reconhecer dessa tendência da formação reflexiva do professor, é um contribuinte na formação do professor como estratégia para aumentar a capacidade de enfrentar os campos da complexidade da profissão, as incertezas e as injustiças que são descarregadas sobre o professor na escola e na sociedade.

O desenvolvimento profissional na educação deve ser compreendido: "como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções". (TERREMOTO, 2012.p.116).

No que diz respeito exclusivamente sobre o saber experiencial docente o mesmo pode ocorrer em diferentes contextos integradores.

Figura 02:Saberes Experienciais



Fonte: Elliot(1993) Modelo de Desenvolvimento Experiencial

O mapa conceitual segue o modelo sugerido por Elliot (1993) diagnosticando que as etapas nesse processo agindo de forma interrelacional, contribuirá para o futuro professor ganhar saberes e competências mediante a experienciação de situações diversas, e que de uma forma crescente, conduzirá a alcançar de sobremaneira um desempenho profissional eficaz e pessoal da prática de ensino.

RESULTADOS

Os dados coletados através dos instrumentos explicitados na metodologia da pesquisa e que resultou como produto final esse artigo, serão analisados a partir das interpretações do pesquisador, em consonância com as teorias vigentes, a fim de que coadunem para no intuito de tentar explicar os fatos estudados.

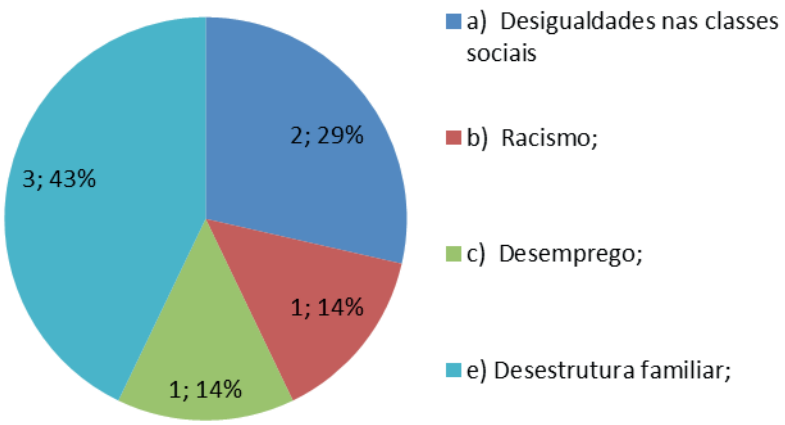
Assim, algumas perguntas importantes sobre o filme foram respondidas pelos docentes de forma objetiva e outras de forma subjetiva, como para o endosso às discussões abertas. No início das interpretações dos dados a partir dos gráficos e quadros foi questionado se as produções cinematográficas que narram histórias de professores apresentam frequentemente o mesmo enredo. Profissionais motivados, apaixonados pela educação e docência, inseridos em realidades com a presença de alunos desinteressados, indisciplinados, problemas sócio-econômico-culturais, bem como indiferenças de atores da comunidade escolar, e que, apesar das dificuldades, são capazes de reverter a situação, não apenas no contexto escolar, mas também em sua atuação social.

Onde o/a professor/a assume uma postura de 'herói/heroína, salvador/a', qual era a concepção da realidade de professor que está inserido em sala de aula no contexto brasileiro? . Todos foram unânimes em afirmar que concordavam parcialmente com a imagem do professor que era apresentada nos filmes. Não sendo emitido nenhum parecer favorável ou de forma negativa sobre as demais opções da questão.

Contudo, vale destaque que os mesmos comentaram em discussão aberta, que ao assistir os filmes que tratavam sobre a educação e precisamente sobre a atuação docente e seu saber experiencial, foi deveras importante para compreender o seu contexto.

Na análise do gráfico com perguntas objetivas sobre o filme "*Escritores de Liberdade*", onde apontava os problemas de naturezas diversas: sociais, econômicos, culturais, etc. E solicitava que os docentes indicassem as dificuldades consideradas de maior relevância e impacto na realidade da escola brasileira, com opções diretas para que assim marcassem.

Gráfico 01.Problemas de Cunho Social, econômico presentes na educação, 2016.



Fonte: Pesquisa Direta, elaborado pelo pesquisador, ano 2016.

Ao se analisar os dados estatísticos do gráfico 01, percebe-se claramente que os docentes apontam larga diferença entre as opções que destacam os problemas que contribuem para uma desmotivação em sala de aula e o processo de ensino, gerando também alto índice de indisciplina e evasão. No tocante a essa situação e em análise com o Filme o Triunfo os professores esclareceram que os mesmos problemas ocorridos nos dois filmes decorrem em suma da desestruturação da família, que por sua vez é a base para que os alunos representados nos filmes tivessem limites. Na mesma linha as discussões que ocorreram do porquê de tamanha violência e desrespeito por parte dos alunos aos seus professores, os docentes do contexto real, acrescentaram que:

> Às vezes a culpa também é do professor, pois o que se percebe é que muitos estão mais preocupados com seus bolsos, que dar uma certa atenção. Mesmo, a faculdade não ensinando sobre o tema relacionamentos, mesmo não possuindo um currículo oficial sobre a forma de se relacionar com os seus alunos. Obviamente, que a prática, o tempo pode mostrar que o universo do professor é composto por pessoas, que o convívio social é um fator inerente ao bom trabalho e mesmo para a construção da identidade do professor. Se ele já se deparou com eventos similares, Certamente, ele poderá contornar determinadas situações. O tempo, e a experiência, contribuem nessa questão, a fim de achar soluções. Professor Batman.

Em relação às características percebidas nos filmes, pelos professores participantes da pesquisa, que tentaram identificar num professor:

Quadro 01. Características aparentes no/a professor/a nos filmes.

SUJEITOS DA PESQUISA	RESPOSTAS
Professor Batman	Preocupados em mudar uma realidade lamentável
Professor Capitão América	Metódicos e tradicionais
Professor Homem de Ferro	Sonhador e sem perceber o mundo real
Professor Mulher Maravilha	Competentes e resolutos nos seus atos
Professor Homem Aranha	Determinados a mudar apenas os padrões não preocupados com o ensino em si
Professor Mulher Gavião	Estrategistas ao ponto de criar novas possibilidades para os seus alunos
Professor Mulher Gato	Pragmáticos capazes de mediar o conhecimento como uso da prática e dos seus saberes.

Fonte: Pesquisa Direta, elaborado pelo pesquisador, ano 2016.

Ao analisar o quadro 01 e as respostas dos professores de forma aberta, verifica-se que destacaram uma diversidade de características discutidas em grupo. Asseguram, que o professor é um ser multi, seu compósito de saberes o faz dessa forma, conforme as características de metódicos, sonhadores, competentes, determinados, estrategistas, pragmáticas e preocupados em modificar a realidade na qual estão inseridos. Tal fator, nas discussões despertou intensamente uma característica atual do professor, a reflexão.

Hubberman (1992, p.46) sobre o desenvolvimento profissional cita ainda:

> "percurso relacional e contextualmente vivenciado e constituído, em que a pessoa professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias, em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação".

Em decorrência ao exposto e tendo muitos outros autores e modelos de desenvolvimento profissional a partir da experienciação do professor, o objetivo de formações de professores baseadas e sustentadas em processos marcados pela reflexão e supervisão (Khorthagen, 2004), que estão ligadas ao desenvolver na e pela ação que será permitido aos docentes chegarem a fase de especialista apontada por Elliot (1993) e de bom professor será, portanto, preparado e motivado capaz de ensinar e de aprender com sua experiência de ensino.

Perrenoud (2002, p.107) considera que "na reflexão sobre a formação de professores uma imagem realista das práticas, mesmo, e principalmente, se as desejarmos estimular no sentido de uma escola mais ativa, mais moderna, mais aberta e mais igualitária".

CONCLUSÃO

Assistir a filmes de cunho educacional e comparar com a atividade docente no contexto real em formações é um instrumento que pode mudar a concepção pessoal? Essa foi uma das perguntas feitas ao longo da análise dos filmes. Para muitos a exibição de tais produções atuam na motivação dos professores bem como dos próprios alunos, dependendo dos objetivos e resultados propostos a partir de tal prática. Esses filmes representam a capacidade de superação de dificuldades, o estímulo a autoestima e a valorização pessoal e profissional.

As narrativas fílmicas apresentada no filme “Escritores da Liberdade” e “O Triunfo” discorrem sobre a violência, agressividade e discriminação na sala de aula e demonstra a habilidade de pessoas superarem e reescreverem sua história. Dessa forma, como indivíduos podem se transformar em sujeitos melhores, conscientes, compreensivos e capazes?

Processos de transformações dependem de apropriação e senso de responsabilidade. Nessa perspectiva, a mudança de posturas tanto para professores quanto para alunos permeiam o resgate do respeito e da autoconfiança.

No caso do profissional, assumir um papel que exerça liderança e inspiração para seus pares e discentes, contribui para com sua transformação pessoal e profissional. A formação continuada, a busca permanente de conhecimentos e procedimentos atualizados devem também fazer parte do seu contexto profissional o que impactará em seu aprimoramento e capacitação. Convivemos também, como nos filmes, com segregações abordadas como em “Escritores da Liberdade” o que é um forte gerador de conflitos. Percebe-se em sala de aula a formação de grupos ou ‘cliques’ a partir de contextos sociais e áreas de interesse. Observa-se, porém, a segregação de representantes de minorias sociais e étnicas bem como daqueles que diferem de ‘padrões’ estabelecidos pela maioria, que atualmente encontram-se experimentando a prática discriminatória de bullying. Essas situações o professor deve demonstrar capacidade de liderança, que seja capaz de contornar.

Percebe-se que os saberes experiências da atividade docente percebidas no filme, que a adoção de práticas denominadas ‘tradicionais’ não surtem o efeito esperado pelo profissional e verifica-se a necessidade de utilizar intervenções que considerem o contexto diferenciado dos alunos. Dessa forma, o professor utilizando-se da experiência vivenciada em sala de aula e do conhecimento adquirido a partir da assimilação da realidade desses para adequar sua prática pedagógica utilizando músicas, cartazes e dinâmicas condizentes com o alunado, vão alterando os resultados nos processos de ensino e de aprendizagem. Faz-se necessário ressaltar, nesse sentido, a importância do planejamento que tracem os objetivos, metodologias e resultados que se pretende atingir conforme a realidade vivenciada.

As características principais do professor Ron Clark percebidas no filme, pelos professores, eram similares as suas próprias características como docentes, ao identifica-las, comparando-as com o ato da sua ação pedagógica e os saberes adquiridos a partir da experiência de vida docente.

Destaca-se que o protagonista do filme inicialmente assemelha-se a muitos profissionais docentes no que tange as primeiras ações tomadas em sala de aula. Contudo, a escolha de uma sala de aula 'etiquetada' como a 'pior da escola' ou problemática e o comprometimento de assumir o desafio demonstram que o mesmo, não somente por questões voltadas para a divulgação do filme, difere-se de professores acomodados, com práticas ultrapassadas e pouco criativas.

Infere-se que as características como a sensibilidade, a responsabilidade, perseverança, a criatividade e principalmente o interesse no quadro discente demonstrado pela busca de conhecimentos da realidade de seus alunos, do meio social e familiar que esses se encontram inseridos para melhor compreender as possíveis causas de indisciplinas, desinteresse, postura violenta ou agressivas.

Em paralelo com a prática em sala de aula, conforme o que aludem os professores, há diferenças nos aspectos que condizem com a atuação do professor no contexto brasileiro. É louvável a adoção de medidas que transpõe os muros da instituição de ensino, em prol da solução ou mitigação de problemas vivenciados em sala de aula.

Por fim, para outros possíveis trabalhos pergunta-se quanto a troca de experiências a partir da visão critica do filme e se essa é uma forma de validar os saberes experienciais do docente e que pode contribuir com outros professores? E como resposta, mostramos que certamente, os anos de atuação e experiências diversificadas bem como alunos que trazem consigo vivências diferenciadas, contribuem para esse fim.

Destarte, infere-se que a troca de práticas beneficia os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que os saberes experienciais baseiam-se em contextos vivenciados pelo professor, que adquire conhecimentos distintos ao longo de sua atuação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. O cinema como experiência crítica: tarefas políticas do novo cineclubismo no século XXI. In: ALVES, Giovanni e MACEDO, Felipe (Org.). **Cineclube, cinema & educação.** Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2010.

COSTA, Antônio. **Por uma Didática da Imagem:** Compreender cinema. 3. ed. São Paulo: Globo, 2003. p. 38-40.

DUARTE. Rosália. **Cinema e educação.** Belo Horizonte. Autêntica, 2ªed.2002,128p.

ELLIOT, J. **Professional education and the ideia of a pratical educational science.** London: Falmer Press. (1993).

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos:** nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação e cinema na escola.** Teias: Rio de Janeiro, ano 8, nº15-16, jan/dez, 2007.

HUBERMAN, M. **O Ciclo de vida profissional dos professores.** Porto: Porto Editora. (1992).

KORTHAGEN, F.A.J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. **Teaching and Teacher Education.** (2004). Nº 20: 77-90.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica.** 2reimp. Da 1. ed. de 1990. São Paulo: Brasiliense, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 25ª ed. revista e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário.** Lisboa: Relógio D'água Editores, 1997.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor. Profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed. (2002).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: **Revista Nuances**: estudos sobre educação. Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997.

SILVA, Geraldo Magela Oliveira. **Cinema e formação de professores em cursos de licenciatura** . Dissertação de Mestrado.2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes. (2002).

TARDIF, M.; Lessard, C. &Gauthier, C. **Formação dos Professores e contextos sociais. Porto: Rés. (1998).**

TERREMOTO, Maria Leonor Alexandre Borges Santos. **DA PRÁTICA À PRAXIS: OS SABERES EXPERIENCIAIS DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR DO 1.ºCICLO DO ENSINO BÁSICO**. Tese de Doutorado. Lisboa 2012.

AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO, LEITURA E ENSINO: UMA ANÁLISE COM BASE EM QUESTÕES DA PROVA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS DO CONCURSO PÚBLICO PARA O CARGO DE PROFESSOR DE PORTUGUÊS DE PARNAMIRIM/RN – ANO 2015

Willame Santos de Sales (IFRN)
willame.sales@ifrn.edu.br
Olga Carla E. H. e Souza (EAJ/UFRN)
olgacarla@yahoo.com.br
Financiamento: Fundação Norte-Rio-Grandense de Pesquisa e Cultura – FUNPEC

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva problematizar as concepções de língua, de texto, de leitura e de ensino de Língua Portuguesa com base no desempenho dos candidatos em três questões (números 26, 27 e 28) da prova de conhecimentos específicos do concurso público para o cargo de professor de Português, do município de Parnamirim/Rio Grande do Norte. A prova foi composta de 35 questões de múltipla escolha, sendo 10 de conhecimentos de didática e 25 de conhecimentos específicos de Língua Portuguesa, nestes incluídos conteúdos relacionados às concepções de língua, texto, leitura e ensino de língua materna, materializados nas três questões objetos desta análise. Esse concurso foi realizado pelo Núcleo Permanente de Concursos (Comperve), órgão vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e referência na realização de concursos públicos.

Considerando a natureza do campo empírico desta pesquisa - uma prova de concurso público com questões de múltipla escolha para cargo de professor -, é necessário considerar a noção de erro, que tem sido debatida no âmbito da Filosofia (BACHELARD, 1938), da Didática e das Teorias da Aprendizagem (AUSUBEL, 1978; PIAGET, 1971; VIGOTSKY, 1979; LEONTIEV, 1985; GALPERIN, 1986; KEMPA, 1991; NÚÑEZ, 2009), das Ciências Naturais (SOCAS, 1997; POZO & GOMES CRESPO, 1998), da Matemática (RICO, 1995) e de outras áreas da ciência. Cada um desses estudos lançou importantes luzes sobre a compreensão do papel e da importância do erro no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, em especial no contexto escolar.

Contudo, investigar a noção de erro no âmbito dos estudos linguísticos não tem sido tarefa fácil, uma vez que, via de regra, erros têm sido associados a desvios, cometidos por falantes e/ou escreventes, em relação à gramática normativa da língua. A ideia de erro fica tradicionalmente circunscrita a falha de desempenho ou a

desconhecimento da norma gramatical ou do sistema da língua (CHOMSKY, 1965).

Obviamente, admitir que erro linguístico confunde-se com transgressão à norma gramatical ou ao sistema da língua é assumir uma postura teórica na qual a linguagem deve ser entendida como expressão do pensamento ou como sistema de regras e de organizações utilizadas por determinada comunidade linguística para fins de comunicação e compreensão entre si (SAUSSURE, 2006). Conforme sabemos, não é essa a concepção de língua/linguagem que embasa o ensino de Língua Portuguesa preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e demais documentos orientadores do ensino de língua materna.

Na oposto dessa noção de erro, estudiosos das línguas se posicionam até mesmo pela inexistência do erro linguístico. É o caso de Bagno (2013), para quem "do ponto de vista científico, simplesmente não existe erro de português" (p. 148). A ideia de erro, geralmente impingida às classes menos favorecidas, refletiria uma confusão entre língua e gramática normativa ou uma tentativa de subordinação pela classe dominante, que impõe um padrão linguístico (norma culta, variante de prestígio) a ser seguido e condena todas as variantes que possam competir com ele. Para linguistas que adotam tal posição, mesmo o chamado "erro" tem suas explicações linguísticas (cientificamente falando) e, portanto, não pode ser considerado falha de realização ou de desempenho do falante ou escrevente.

Essa discussão insere-se, comumente, no âmbito das práticas de linguagem orais ou de produção escrita, em que se pode evidenciar mais claramente a "transgressão" à norma culta da língua. Porém, quando se trata de observar erros a partir do desempenho de candidatos em concurso público de provas com questões de múltipla escolha, a discussão ganha outros contornos, pois o contexto não possibilita a aferição do desempenho linguístico do candidato com base em suas competências de oralidade ou de escrita, mas apenas na competência de leitura. Vale lembrar: em uma prova desse tipo, o candidato deve ler o enunciado da questão, julgar todas as opções de resposta e marcar apenas uma delas, a considerada correta.

Ocorre que o julgamento feito pelo candidato, para além da discussão sobre a existência ou não do erro linguístico, pode ser eivado de fatos que o levam a entender como correta uma opção errada de resposta. Os motivos que levam candidatos a fazerem julgamento equivocado de uma questão podem estar associados a diversos fatores, tais como, alta complexidade da pergunta, falta do conhecimento específico necessário ou das estratégias adequadas à resolução do problema, incapacidade de processamento de informações, desconhecimento da norma padrão da língua, erros de leitura, entre outros (JOHNSTONE, 1984; KEMPA, 1991; NÚÑEZ, RAMALHO E SILVA, 2008). Alguns desses motivos são claramente intangíveis no âmago desta pesquisa. Outros, porém, podem ser problematizados.

Neste trabalho, assumimos o conceito de erro proposto por Núñez (2009), para quem podemos definir o erro em termos do desvio do candidato em relação ao padrão estabelecido ou ao modelo de atividade proposto. Nesse sentido, no âmbito de um concurso público de provas com questões de múltipla escolha, iremos compreender o **erro** como a marcação equivocada da opção de resposta à pergunta da prova.

Nesse diapasão, e considerando importante criar inteligibilidade sobre a necessidade de compreender os erros e as dificuldades de apreensão, pelos professores, das concepções de língua, texto, leitura e ensino de língua materna exploradas nas questões da prova em tela, envidamos esforços para desenvolver pesquisas, em parte, consubstanciadas no presente artigo. Compreender essas dificuldades enfrentadas pelos professores pode significar um primeiro passo para aperfeiçoar sua formação sobre conceitos linguísticos necessários à atuação profissional docente.

Estruturamos este texto em seis seções: a primeira apresenta e situa o problema a ser discutido, define o lugar teórico a partir do qual falamos bem como os objetivos da reflexão, e, por fim, trata da organização de nossas ideias; a segunda trata de contextualizar o concurso público, a prova e as questões objetos da investigação bem como de definir os procedimentos adotados para a pesquisa; a terceira apresenta, sucintamente, os conceitos basilares sobre os quais se sustentam as reflexões realizadas no artigo, a exemplo das concepções de linguagem, língua, texto e leitura, além da concepção de erro assumida neste trabalho; a quarta apresenta as relações que, a nosso ver, existem entre as dificuldades de aprendizagem e os erros de leitura vislumbrados nas questões em análise; a quinta seção apresenta e interpreta os resultados da pesquisa; por fim, a sexta seção apresenta as conclusões e contribuições deste estudo para uma reflexão sobre o processo de formação do professor de Língua Portuguesa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Postas as bases fundamentais sobre as quais se assenta a discussão ora iniciada, apresentamos a metodologia construída para realizar nossas reflexões. Tal passo é de fundamental importância para que se compreendam a abrangência e a validade das conclusões aqui alcançadas.

Nesse diapasão, a fim de perpetrarmos o presente estudo e atingirmos os objetivos propostos, adotamos basicamente quatro procedimentos: 1) leitura de bibliografias sobre noção de erro e concepções de linguagem, língua, texto e leitura; 2) análise das questões 26, 27 e 28 da prova do concurso público para professor de Português do município de Parnamirim, considerando o conteúdo exigido e o desempenho dos candidatos em cada questão; 3) comparação entre o desempenho dos candidatos

formados pela UFRN e o de formados em outras instituições de ensino superior; e 4) aproximação entre as análises e as teorias que as sustentam.

É importante, antes de tudo, elucidar o contexto do concurso público, da prova e das questões objetos desta análise. Como já adiantado, tomou-se o concurso público de provas e títulos realizado pela COMPERVE com o fito de selecionar professores das diversas disciplinas do conhecimento escolar da rede pública municipal de ensino de Parnamirim, cidade do Rio Grande do Norte (RN). Entre as disciplinas, estava a de Língua Portuguesa, campo deste estudo.

Na seleção para professor de Português, campo empírico desta pesquisa, houve 702 inscritos, que concorreram a 8 vagas; uma demanda inicial de, aproximadamente, 87 candidatos por vaga. Para esse cargo, realizaram efetivamente a prova 626 candidatos. Destes, 282 candidatos declararam, no ato da inscrição, terem se formado no curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da UFRN; os demais 344 declararam ter se formado em outra instituição de ensino. Tal distinção é importante, uma vez que se faz análise comparativa entre o desempenho de candidatos egressos da UFRN e o de candidatos egressos de outras instituições de ensino superior.

O perfil socioeconômico dos candidatos inscritos é bastante heterogêneo, mas, considerando a exigência legal do cargo (professor de Português), todos são formados em Letras e têm habilitação específica em Língua Portuguesa, e, de acordo com dados obtidos junto à COMPERVE, temos as seguintes informações: 74,8% do total geral de inscritos são mulheres, 25,2% são homens e 44,5% exercem algum tipo de atividade remunerada, com carteira de trabalho assinada ou não.

A prova para o cargo de professor de Português foi composta por 35 questões de múltipla escolha, sendo 25 atinentes a Conhecimentos Específicos de Língua Portuguesa, com base em programas de estudos previamente determinados. Cada uma das questões apresentava quatro opções de respostas, das quais apenas uma era correta.

Entre os conteúdos programáticos definidos para o cargo de professor de Português, dois foram abordados nas questões que servem de base a esta pesquisa. São eles:

a) concepções de linguagem e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa – as habilidades esperadas dos candidatos, em relação a esse conteúdo, envolviam delimitar e caracterizar as principais concepções de linguagem e de língua, relacionar essas concepções ao ensino de Língua Portuguesa e avaliar as implicações da escolha de uma das concepções de linguagem pelo professor.

b) concepções de leitura e o ensino de Língua Portuguesa – as habilidades esperadas dos candidatos, em relação a esse conteúdo, envolviam delimitar e caracterizar as principais concepções de leitura, relacionar essas concepções aos objetivos do ensino de Língua Portuguesa e avaliar as implicações da escolha de uma concepção de leitura no ensino de Língua Portuguesa.

Esta pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa e contempla a noção de erro, notadamente a comparação dos percentuais de erros e acertos entre candidatos formados pela UFRN e por outras instituições de ensino superior.

O CÓRPUS DA PESQUISA

As análises empreendidadas nesta pesquisa têm como base o desempenho dos candidatos considerando apenas as três questões da prova de conhecimentos específicos para o cargo de professor de Língua Portuguesa a seguir (as hachuras correspondem à resposta correta para a questão):

As questões de número 26 a 28 referem-se ao Texto 2, reproduzido a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As questões de número 26 a 28 referem-se ao Texto 2, reproduzido a seguir.

Pequeno Cidadão
Arnaldo Antunes/ Antonio Pinto

Agora pode tomar banho, Agora pode amarrar o sapato.
Agora pode sentar pra comer,Agora tem que jogar bola dentro de casa,
Agora pode escovar os dentes,Agora tem que bagunçar,
Agora pega o livro, pode ler.Agora tem que sujar de lama,
Agora tem que jogar videogame,Agora tem que pular no sofá!
Agora tem que assistir TV,É sinal de educação,
Agora tem que comer chocolate,Fazer sua obrigação,
Agora tem que gritar pra valer! Para ter o seu direito de pequeno cidadão,
Agora pode fazer a lição, É sinal de educação,
Agora pode arrumar o quarto, Fazer sua obrigação,
Agora pega o que jogou no chão,Para ter o seu direito de pequeno cidadão.

Para responder as questões de número 26 a 28, considere um possível roteiro de estudo proposto para o texto acima, apresentado em um livro didático de Língua Portuguesa do 9° ano do ensino fundamental.

1.O texto está direcionado a um público específico? Por quê?
2.Apresente elementos que caracterizam o texto como um poema-canção.
3.Há repetições no texto. Identifique-as e discuta se elas comprometem o sentido do texto.
4.Há, no texto, afastamentos da linguagem considerada padrão. Identifique-os e comente o porquê de sua utilização no texto.

5.Na concepção dos autores, o que é ser cidadão? Você concorda com o ponto de vista dos autores? Justifique.
6.Em que situações sociais circulam as ideias de obrigação e de permissão apresentadas no texto?

26. Na atividade proposta, há, subjacentes, duas concepções dominantes:
A) a de língua, como representação do pensamento; e a de texto, como unidade de sentido que revela as intenções do autor.
B) a de língua, como processo de interação verbal; e a de texto, como produto da interação entre os sujeitos e o contexto sociocomunicativo.
C) a de língua, como estrutura variável; e a de texto, como o resultado das diversas maneiras de o falante se expressar.
D) a de língua, como código verbal; e a de texto, como um objeto coeso e coerente a ser decifrado pelo leitor.

27. Na atividade proposta, há, subjacente, determinada concepção de leitura. No âmbito dessa concepção, entende-se o ato de ler como
A) atividade de atribuir sentido a palavras do texto para decifrar o mundo. A leitura realiza-se a partir do momento em que o leitor, sem levar em conta a sua experiência e seus conhecimentos, interage com o texto.
B) atividade de decodificação de palavras e de frases. A leitura realiza-se a partir do reconhecimento do sentido das palavras e das estruturas frasais, e o leitor deve ser tão somente capaz de reproduzir as ideias presentes no texto.
C) atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. A leitura realiza-se não só com base nos elementos linguísticos mas também no conjunto de conhecimentos acionados no evento comunicativo.
D) atividade de assimilação das ideias do autor para extrair informações relevantes. A leitura realiza-se não só com base no conhecimento linguístico do leitor mas também na sua capacidade de desvendar o propósito comunicativo do autor.

28. É correto afirmar que a atividade pretende
A) desenvolver a competência comunicativa do aluno.
B) centralizar o ensino de língua na descrição linguística.
C) realizar um cruzamento entre o ensino prescritivo e o ensino descritivo da língua.
D) realizar um cruzamento entre o ensino descritivo e o ensino produtivo da língua.

Algumas reflexões apresentadas neste trabalho requerem um lastro teórico sem o qual as ponderações realizadas não fazem sentido. Desse modo, a fim de uma

satisfatória compreensão, não podemos olvidar de algumas questões, especialmente a concepção sócio-interacionista da linguagem e as noções de texto e de leitura. Por isso, a seguir, abordaremos esses três tópicos.

A LINGUAGEM (E A LÍNGUA) COMO PRÁTICA SOCIAL: UMA CONCEPÇÃO SÓCIO-DISCURSIVO-INTERACIONISTA

A linguagem como prática sócio-discursiva não se constitui em objeto de estudo da Linguística há muito tempo. Como sabemos, a Linguística moderna, com Saussure, nasceu, exatamente, na contramão desse pensamento. Para ser validado como ciência, o estudo da língua deveria, necessariamente, excluir de suas preocupações a língua em uso, pois esta seria caótica, impossível de ser sistematizada ou analisada para efeito de produção científica. Abria-se, portanto, o caminho para os estudos linguísticos de cunho positivista e abstracionista, sem espaço para a consideração de uma língua viva, dinâmica, isto é, de um discurso.

No entanto, os estudos linguísticos que tomam como objeto a língua viva, em uso, o discurso, têm ganhado terreno considerável na contemporaneidade. Encontramos um eco de tal movimentação, por exemplo, na chamada Linguística Aplicada (LA). Apesar de não ser nosso foco, é interessante registrar os trabalhos de Menezes *et al*. (2009), Moita Lopes (2009), Signorini (1998), os quais são uníssonos em afirmar que a LA surge, no final da primeira metade do século XX, enquanto área centrada nos estudos de métodos de ensino-aprendizagem de segunda língua, especialmente o inglês, e que, no decorrer das décadas, passa por transformações até se tornar essa área que é hoje, com fronteiras tênues e movediças, preocupada com a língua em situações reais e concretas de uso, como uma prática social relevante.

Estudar a linguagem sob essa perspectiva (como prática discursiva) é admiti-la como uma atividade axiológica (e não simplesmente como uma abstração), intersubjetiva e interativa. A linguagem é constituída e constitutiva da realidade, é corporificada, concreta e saturada axiologicamente, sendo, portanto, imprescindível considerar tais questões na análise do fenômeno linguístico. Modernamente, esse imperativo tem sido cada vez mais aceito e praticado pelos estudiosos e um dos primeiros teóricos a considerá-lo foi Mikhail Bakhtin, conforme veremos.

No texto *Para uma filosofia do ato responsável,* escrito na década de 1920, Bakhtin, bem antes da LA, já apontava para uma concepção de linguagem como uma realidade axiologicamente saturada, um fenômeno sempre estratificado não apenas por fatores temporais ou espaciais, mas axiologicamente pelos índices sociais de valor. É por esses fatores que, na visão de Bakhtin (2011b), a linguagem é concreta (em oposição à noção de linguagem enquanto código abstrato) e estratificada pelos valores provenientes da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais.

A linguagem, nessa perspectiva, emerge das práticas sociais e é responsável por constituir e fazer circular os diversos discursos característicos destas, discursos estes intrinsecamente ligados às inúmeras esferas da atividade humana, em que a linguagem ocupa papel de destaque. Entender essas afirmações é de suma importância na consecução desta pesquisa.

Sendo assim, compreendemos a linguagem para além da expressão do pensamento ou do domínio de um código ou de um conjunto de regras para transmitir mensagens. Linguagem é um fenômeno social por natureza, um lugar de interação humana, cuja atuação ocorre numa via de mão dupla: o falante/escrevente age sobre o ouvinte/leitor constituindo mútuos compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2011).

CONCEPÇÃO DE TEXTO COMO EVENTO DE INTERAÇÃO

Da concepção de linguagem como interação, a mais basilar de todas, decorre a concepção de texto adotada nesta pesquisa. Como afirma Antunes (2010, p. 30), "o mais consensual tem sido admitir que *um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto*" (grifo da autora). Tampouco podemos conceber o texto como um produto acabado, hermético, ancorado unicamente no conhecimento das normas gramaticais da língua.

O texto é a expressão de algum propósito comunicativo, ou seja, na atividade de construção do texto, o indivíduo, intencionalmente e de acordo com as condições de produção, coordena suas ações (seleção e ordenação dos elementos linguísticos, por exemplo) de forma que atinja uma determinada finalidade social, visando uma maior interação com seus interlocutores para a construção do sentido.

O texto é, portanto, a materialização de uma intenção comunicativa. Por meio dele o indivíduo pode agir sobre ou interagir com o outro. Seu sentido é negociado a partir das pistas deixadas pelo falante/escrevente.

CONCEPÇÃO DE LEITURA COMO PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS COM VISTAS À INTERAÇÃO

A concepção de leitura assumida neste trabalho advém da concepção de texto como evento de interação. Não raro, *ler* é considerado apenas um ato de reconhecimento e decodificação de determinado código. No entanto, não é incomum um leitor proficiente em sua língua materna se deparar com textos para os quais não consegue estabelecer sentido adequado, apesar de conhecer o código. Ou seja, a leitura vai além da decodificação.

A compreensão em leitura constitui-se em uma atividade que integra conhecimentos prévios e informações novas em um processo dinâmico de interação e criação em que o leitor utiliza habilidades de raciocínio para, na interação com o texto, construir um sentido global.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 2000),

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero do portador, do sistema de escrita, etc.

Não se trata, portanto, simplesmente de "extrair informação da escrita", mas implica, necessariamente, compreensão. Nesse viés, consideramos leitura compreensiva aquela em que o leitor apropria-se do significado global do texto de modo a ser capaz de reproduzi-lo e utilizá-lo, proficientemente, na construção de novos sentidos e na solução de problemas. Assim, a leitura traduz-se em uma atividade de negociação de sentidos realizada entre leitor e texto. Por meio dela, o leitor pode agir no mundo a partir de sua experiência com o texto.

Feita essa discussão sobre leitura, devemos ter em mente que estamos lidando com a tarefa muito específica de analisar as noções de erro e de dificuldades de aprendizagem no contexto de uma prova escrita de Língua Portuguesa, na qual compete ao leitor-candidato tão somente a tarefa de marcar a opção de resposta que se lhe parece correta. Nesse sentido, conforme dissemos anteriormente, estará em evidência a *competência de leitura* do candidato.

Considerando, ainda, que as questões da prova analisada abordam conteúdos específicos de Língua Portuguesa (não apenas leitura/compreensão propriamente dita, que é apenas um desses conteúdos), outro esclarecimento faz-se necessário, qual seja, o de que, no contexto deste trabalho, leitura pode assumir dois sentidos. São eles: 1) capacidade de compreensão das ideias presentes nos textos-base da prova, com o objetivo de responder às questões de interpretação propostas, que, nesse caso, são questões de leitura em seu sentido estrito; e 2) capacidade de compreensão da questão proposta e de mobilização de conhecimentos atinentes ao conteúdo específico nela explorado, com o objetivo de responder à questão, que, nessa situação, é um caso de leitura em sentido amplo; ou seja, envolve leitura, mas não se resume a ela, exigindo do candidato conhecimentos de teorias linguísticas, por exemplo.

CONCEPÇÃO DE ERRO NO CONTEXTO DESTA PESQUISA

Embora, em um contexto escolar, o erro possa ser considerado significativo para a aprendizagem do estudante, no sentido de que pode ajudá-lo a passar de um estágio de desenvolvimento para outro mais avançado, na situação de uma prova de concurso, o erro assume um caráter negativo, uma vez que pode representar o insucesso do candidato naquele certame. Levando em conta essas peculiaridades, é necessário definir uma concepção que compatibilize as noções de erro no contexto de produção textual oral ou escrita e de erro no contexto de uma prova de concurso com questões de múltipla escolha.

Aqui, tomaremos a definição de Núñez (2009), para quem o erro pode ser considerado o desvio da resposta em relação ao padrão estabelecido ou ao modelo da atividade. Na situação de uma prova de concurso, o candidato necessita assinalar a resposta que considere mais adequada à situação proposta pela questão. Para tanto, é necessária a leitura do enunciado para a resolução de um problema dado. Durante esse processo, o candidato pode cometer uma falha na solução do problema e marcar uma resposta incorreta. A isso estamos chamando *erro*.

ERROS DE LEITURA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Neste trabalho, “erro de leitura” é uma compreensão inadequada, não autorizada, do texto. A leitura adequada de um texto envolve diversos fatores, dos quais os mais gerais são o conhecimento do código (a língua), o conhecimento de mundo (prévio) e a identificação de pistas deixadas pelo autor para a construção do sentido do texto (inferências). Assim, devemos considerar que:

- o simples reconhecimento do sistema linguístico é necessário, porém insuficiente para dar conta da compreensão de um texto (ANTUNES, 2010);

- as experiências prévias do leitor configuram um banco de dados no qual o leitor recupera informações para estabelecer as relações significativas necessárias para construir o sentido dos textos desconhecidos (MARTINS, 2003);

- a compreensão de um texto depende da habilidade do leitor para realizar inferências entre os enunciados a fim de perceber as relações de coesão e coerência presentes no texto (COSCARELLI, 2002).

Assim, a compreensão em leitura envolve a decodificação, a mobilização de conhecimentos prévios e a interpretação de pistas que podem levar o leitor a perceber informações novas em um percurso dinâmico de interação e criação. Nesse processo, o leitor utiliza habilidades de raciocínio para construir um sentido global por meio da interação com o texto.

Isto posto, é forçoso admitir a possibilidade de erros de leitura. Basta que o leitor desconheça determinados aspectos linguísticos, não disponha de um acervo cultural suficiente, ou não realize o cálculo inferencial necessário à percepção da informação nova para que cometa erros de compreensão das ideias presentes no texto.

No contexto desta pesquisa, o erro de leitura pode se manifestar, pelo menos, de três formas: pela não compreensão das ideias do texto-base (erro de leitura em sentido estrito), pela não compreensão da questão proposta, ou, ainda, pela não mobilização do conhecimento necessário à resolução do problema presente na questão (erro de leitura em sentido amplo).

Em um processo seletivo composto de provas com questões de múltipla escolha, no qual se explora, prioritariamente, a competência de leitura, em sentido estrito ou amplo, espera-se que o candidato proceda à leitura do enunciado e das opções de resposta a fim de solucionar um problema. Na leitura do enunciado, o candidato deve compreender o que é solicitado pela questão e localizar, em seu repertório cultural, o conteúdo necessário para responder ao que é solicitado. Na leitura das opções de resposta, a fim de determinar qual a opção correta, o candidato deve: compreender o que diz a opção; situar cada opção de resposta no conhecimento específico exigido pela questão; e verificar a adequação da opção ao que é solicitado no enunciado. Qualquer falha ou dificuldade em um desses procedimentos pode resultar em erro de leitura e, consequentemente, ao que Núñez (2009) define como *erro*, ou seja, desvio da resposta em relação ao padrão estabelecido.

Em relação às dificuldades de aprendizagem de leitura em geral, alguns outros fatores, todos relacionados a erros de leitura, podem impactar: repertório cultural limitado, vocabulário insuficiente, baixo domínio do sistema da língua, desconhecimento de regras gramaticais, baixa capacidade de estabelecer relações semânticas. No âmbito desta pesquisa, as dificuldades de aprendizagem são consideradas possíveis causas para os erros cometidos pelos candidatos na solução dos problemas propostos nas questões da prova.

ANÁLISE

Conforme já dito, das 25 questões de conhecimentos específicos de Língua Portuguesa para o cargo de Professor de Português da Prefeitura de Parnamirim, apenas as questões 26, 27 e 28 interessam a esta análise.

O texto-base para a sua formulação foi a canção “Pequeno cidadão”, de Arnaldo Antunes e Antônio Pinto. As questões, em relação à abordagem de leitura requerida, exigiram, predominantemente, o que denominamos leitura em sentido amplo, ou seja, trataram de compreensão do enunciado e das opções de resposta da questão com vistas à avaliação de conteúdos relacionados a aspectos linguísticos e discursivos.

Nelas, a abordagem do problema envolveu não apenas a compreensão do texto-base em si e do enunciado da questão mas também, e talvez principalmente, a mobilização de conhecimentos da ordem das teorias linguísticas, sem as quais tornava-se difícil compreender o que se problematizava.

Isto posto, a seguir, são apresentados, para cada uma das três questões, os desempenhos de candidatos egressos da UFRN, de outras instituições de ensino além dos percentuais globais. A resposta correta encontra-se hachurada. Em seguida, faz-se comentário comparativo a respeito do desempenho dos candidatos egressos da UFRN, dos candidatos egressos de outras instituições de ensino superior e o desempenho geral.

26. NA ATIVIDADE PROPOSTA, HÁ, SUBJACENTES, DUAS CONCEPÇÕES DOMINANTES: UFRN, OUTROS,TOTAL

A)a de língua, como representação do pensamento; e a de texto, como unidade de sentido que revela as intenções do autor.
23,8% 25,3% 24,6%
B) a de língua, como processo de interação verbal; e a de texto, como produto da interação entre os sujeitos e o contexto sociocomunicativo.
48,9% 37,8% 42,8%
C) a de língua, como estrutura variável; e a de texto, como o resultado das diversas maneiras de o falante se expressar.
14,9% 20,1% 17,7%
D) a de língua, como código verbal; e a de texto, como um objeto coeso e coerente a ser decifrado pelo leitor.
12,4% 16,9% 14,9%

Essa questão teve um índice de acerto de 42,8% no geral. Considerados apenas os candidatos egressos da UFRN, esse índice chegou a 48,9%, enquanto, entre os candidatos egressos de outras instituições de ensino superior, o índice foi de 37,8%. A resposta correta (opção B) exigia do candidato a depreensão das concepções de língua (processo de interação verbal) e de texto (produto da interação entre sujeito e contexto sociocomunicativo) subjacentes à atividade hipoteticamente proposta pelo professor.

Dos candidatos que responderam à questão, 57,2%, no geral, incorreram em erro, marcando as opções A, C ou D. Considerados apenas os candidatos egressos da UFRN, esse índice foi de 51,1%, e, entre os candidatos egressos de outras instituições de ensino superior, o índice de erro foi de 62,2%. Os candidatos que erraram a questão não conseguiram depreender, a partir do exercício formulado, as concepções de língua e de texto ali presentes.

27. Na atividade proposta, há, subjacente, determinada concepção de leitura. No âmbito dessa concepção, entende-se o ato de ler como

A) atividade de atribuir sentido a palavras do texto para decifrar o mundo. A leitura realiza-se a partir do momento em que o leitor, sem levar em conta a sua experiência e seus conhecimentos, interage com o texto.
UFRN:3,9% OUTROS:13,4% TOTAL: 9,1%

B) atividade de decodificação de palavras e de frases. A leitura realiza-se a partir do reconhecimento do sentido das palavras e das estruturas frasais, e o leitor deve ser tão somente capaz de reproduzir as ideias presentes no texto.
UFRN 5,0% OUTROS: 6,1% TOTAL: 5,6%

C) atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. A leitura realiza-se não só com base nos elementos linguísticos mas também no conjunto de conhecimentos acionados no evento comunicativo.
UFRN 48,2% OUTROS 30,5% TOTAL: 38,5%

D) atividade de assimilação das ideias do autor para extrair informações relevantes. A leitura realiza-se não só com base no conhecimento linguístico do leitor mas também na sua capacidade de desvendar o propósito comunicativo do autor.
UFRN 42,9% OUTROS 50,0% TOTAL: 46,8%

Essa questão teve um índice de acerto de 38,5% no geral. Considerados apenas os candidatos egressos da UFRN, esse índice chegou a 48,2%, enquanto, entre os candidatos egressos de outras instituições de ensino superior, o índice foi de 30,5%. A resposta correta (opção C) exigia do candidato a depreensão da concepção de leitura (atividade de produção de sentidos) subjacente à atividade hipoteticamente proposta pelo professor.

Dos candidatos que responderam à questão, 61,5%, no geral, incorreram em erro, marcando as opções A, B ou D. Considerados apenas os candidatos egressos da UFRN, esse índice foi de 51,8%, e, entre os candidatos egressos de outras instituições de ensino superior, o índice de erro foi de 69,5%. Os candidatos que erraram a questão não conseguiram depreender, a partir do exercício formulado, a concepção de leitura ali presente.

28. É correto afirmar que a atividade pretende

A) desenvolver a competência comunicativa do aluno.

UFRN:39,7% OUTROS:34,3% TOTAL:36,7%

B) centralizar o ensino de língua na descrição linguística.

UFRN:5,7% OUTROS:9,6% TOTAL:7,8%

C) realizar um cruzamento entre o ensino prescritivo e o ensino descritivo da língua.

UFRN:20,2% OUTROS:15,1% TOTAL:17,4%

D) realizar um cruzamento entre o ensino descritivo e o ensino produtivo da língua.

UFRN:34,4% OUTROS:40,7% TOTAL:37,9%

Essa questão teve um índice de acerto de 36,7% no geral. Considerados apenas os candidatos egressos da UFRN, esse índice chegou a 39,7%, enquanto, entre os candidatos egressos de outras instituições de ensino superior, o índice foi de 34,3%. A resposta correta (opção A) exigia do candidato a depreensão do objetivo da atividade hipoteticamente proposta pelo professor (desenvolver a competência comunicativa do aluno).

Dos candidatos que responderam à questão, 63,1%, no geral, incorreram em erro, marcando as opções B, C ou D. Considerados apenas os candidatos egressos da UFRN, esse índice foi de 60,3%, e entre os candidatos egressos de outras instituições de ensino superior o índice de erro foi de 65,4%. Os candidatos que erraram a questão não conseguiram depreender, a partir do exercício formulado, o objetivo da atividade.

A análise do desempenho dos candidados nas três questões em comento permite-nos chegar às seguintes constatações:

1) menos da metade dos candidatos que realizaram a prova foi capaz de depreender as concepções de língua, texto e leitura presentes no exercício proposto e o objetivo a ser alcançado com a o determinado exercício. É importante salientar que essas noções são basilares para a prática profissional do professor de Língua Portuguesa;

2) o desempenho dos candidatos egressos da UFRN é, em geral, superior ao dos egressos de outras instituições de ensino;

3) em uma escala de dificuldade parametrizada pelo desempenho dos candidatos nas três questões analisadas, é mais difícil depreender o objetivo do exercício hipoteticamente proposto do que a concepção de leitura a ele subjacente, que, por sua vez, é mais difícil de ser depreendida do que a concepção de língua e de texto.

CONCLUSÕES

As concepções de texto e leitura são necessariamente orientadas por uma concepção de linguagem/língua, a qual orienta, também, o ensino de Língua Portuguesa. Perceber essa relação é fundamental para que o professor atue de forma coerente com uma determinada concepção teórica. O exercício hipotético que serve de base para a formulação das três questões analisadas nesta pesquisa é orientado por uma concepção de linguagem/língua como processo de interação verbal, de texto como produto da interação entre sujeito e contexto sociocomunicativo e de leitura como atividade de produção de sentidos, que apontam para o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno. Ou seja, o embasamento desse exercício hipotético está ancorado naquilo que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e demais documentos orientadores do ensino de língua materna.

O que se percebe, no entanto, a partir das análises empreendidas nesta pesquisa, é que mais da metade dos candidatos que responderam às questões 26, 27 e 28 da prova do concurso para professor de Português do município de Parnamirim/RN não é capaz de depreender as concepções de língua, texto e leitura subjacentes ao exercício. Tal problemática ganha contornos preocupantes porque essas são concepções basilares, capazes de orientar toda a prática pedagógica do ensino de língua materna.

Sendo assim, em vista das constatações resultantes da análise do desempenho dos candidatos, esta pesquisa aponta para uma necessidade de reflexão profunda sobre os processos de formação de professores de Língua Portuguesa no Rio Grande do Norte, uma vez que, conforme os resultados deste trabalho, a maioria dos professores-candidatos (incluídos os egressos da UFRN), ao menos no tocante aos conteúdos abordados, está aquém do esperado para o desempenho da prática profissional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AUSUBEL, D. P. **Psicología Educativa**. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1978.

BACHELARD, G. **La formation de l'esprit scientifique**. París: Vrin, 1938.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011b.

_____; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000. 71 p.

COSCARELLI, C. V. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax.** Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1965.

GALPERIN, P. Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 114-118.

GERALDI, João Wanderley (org.); ALMEIDA, Milton José de *et al*. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

JOHNSTONE, A. H., New Stars for the Teacher to Steer By**. Journal of Chemical Education***,* 61(10), p.847–849, 1984.

KEMPA, R. Students learning difficulties in science. Causes and possible remedies. **Enseñanza de las Ciencias,** v. 9, n. 2, p. 119-128, 1991.

LEONTIEV. A. N. **Actividad, Consciencia y personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985.

LOPES, Moita. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (orgs). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Coleção Primeiros Passos, 74. 10ª reimp. Da 19ª ed. de 1994. São Paulo: Brasiliense, 2003.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**. Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livro, 2009.

_____; RAMALHO, B. L.; SILVA, M. A. Análise das provas de Biologia nos vestibulares da UFRN: uma aproximação às dificuldades da aprendizagem. In: PEREIRA, M. G.; AMORIN, A. C. R. de (orgs). **Ensino de Biologia: fios e desafios na construção de saberes.** João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2008. p. 222-248

PIAGET, J. **Psicología y Epistemología**. Barcelona: Ariel, 1971.

POZO, J. I.; GÓMÉZ-CRESPO, M. A. **Aprender y enseñar ciencia:** del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

RICO, L. Errores y dificuldades en el aprendizaje de las matemáticas. In: KILPATRICK, J.; GOMES, P.; RICO, L. **Educación matemática**. Colômbia: Grupo Editorial Iberoamérica, p. 69-108, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27ª ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix: 2006.

SOCAS, M. M. Dificultades, obstáculos y errores en el aprendizaje de las matemáticas en la educación secundaria, In: RICO, L. et al. **La educación matemática en la enseñanza secundaria**. Barcelona: ICE/Horsori, 1997. p. 125-154.

VIGOTSKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, TEXTO E LEITURA REVELADAS EM CONCURSO PÚBLICO PARA O CARGO DE PROFESSOR DE PORTUGUÊS DE PARNAMIRIM/RN – ANO 2015

Olga Carla E. H. e Souza (EAJ/UFRN)
olgacarla@yahoo.com.br
Willame Santos de Sales (IFRN)
willame.sales@ifrn.edu.br
Financiamento: FUNPEC

INTRODUÇÃO

Com este pôster, pretende-se apresentar os resultados em três questões da prova de conhecimentos específicos do concurso público para o cargo de professor de Português do município de Parnamirim/Rio Grande do Norte, realizado pelo Núcleo Permanente de Concursos – COMPERVE/UFRN, em 2015, referentes às concepções de língua, texto e leitura no ensino de Língua Portuguesa.

As concepções de texto e leitura são necessariamente orientadas por uma concepção de linguagem/língua, a qual orienta, também, o ensino de Língua Portuguesa. Perceber essa relação é fundamental para que o professor atue de forma coerente com uma determinada concepção teórica. O exercício hipotético que serve de base para a formulação das questões analisadas nesta pesquisa é orientado por uma concepção de linguagem/língua como processo de interação verbal, de texto como produto da interação entre sujeito e contexto sociocomunicativo e de leitura como atividade de produção de sentidos, que apontam para o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do aluno. Ou seja, o embasamento desse exercício hipotético está ancorado no que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e demais documentos orientadores do ensino de língua materna.

PERCURSO METODOLÓGICO E *CORPUS* DA PESQUISA

A fim de perpetrarmos a presente análise, realizaram-se os seguintes procedimentos: 1) leitura de bibliografias atinentes às concepções de língua/linguagem, texto e leitura; 2) análise das 3 questões (26, 27 e 28) de conhecimentos específicos da prova do concurso para professor de Português do município de Parnamirim, que servem de *corpus* para esta pesquisa; 3) levantamento dos dados estatísticos relativos às questões em tela; 4) comparação entre os dados obtidos pelo total de

candidatos (626 candidatos identificados como TODOS nos dados estatísticos), por candidatos formados pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (282 candidatos identificados como UFRN nos dados estatísticos) e por formados em outras instituições de ensino superior (344 candidatos identificados como OUTROS nos dados estatísticos); e 5) conclusões.

A análise empreendida neste estudo contempla a comparação dos percentuais de acertos nas questões 26, 27 e 28, entre o total de candidatos, os candidatos formados pela UFRN e os formados por outras instituições de ensino superior, considerando cada questão individualmente e o cruzamento dos resultados entre as três.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A língua/linguagem, na perspectiva deste trabalho, é compreendida para além da expressão do pensamento ou do domínio de um código ou de um conjunto de regras para transmitir mensagens. Linguagem é um fenômeno social por natureza, um lugar de interação humana, cuja atuação ocorre numa via de mão dupla: o falante/escrevente age sobre o ouvinte/leitor constituindo mútuos compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2011).

Dessa concepção de linguagem decorre a concepção de texto adotada nesta análise. Conforme afirma Antunes (2010, p. 30), “o mais consensual tem sido admitir que *um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto*” (grifo da autora). Portanto, não se pode conceber o texto como um produto acabado, ancorado unicamente no conhecimento das normas gramaticais da língua. Texto é expressão de um propósito comunicativo, ou seja, na sua construção, o indivíduo, intencionalmente e de acordo com as condições de produção, coordena suas ações de forma que atinja uma determinada finalidade social, visando uma maior interação com seus interlocutores para a construção do sentido. O texto é, portanto, a materialização de uma intenção comunicativa e seu sentido é negociado a partir das pistas deixadas pelo falante/escrevente.

Por sua vez, a concepção de leitura assumida neste trabalho advém da concepção de texto como evento de interação. Comumente, *ler* é considerado apenas um ato de reconhecimento e decodificação, porém, a leitura vai além da decodificação. A compreensão em leitura é uma atividade que integra conhecimentos prévios e informações novas em um processo dinâmico de interação e criação em que o leitor usa habilidades de raciocínio para, na interação com o texto, construir um sentido global.

RESULTADOS

Na prova para professor de Português, havia 25 sobre conhecimentos específicos, das quais três estavam ancoradas em uma atividade hipoteticamente proposta por um professor e que dizia respeito a um texto do gênero canção. A primeira questão abordava as concepções de língua e de texto; a segunda, a concepção de leitura; e a terceira, explorava o objetivo da atividade em relação ao ensino da língua.

A seguir, são apresentados o texto-base, a atividade proposta e as três questões com as opções de resposta, além dos desempenhos dos candidatos, segundo as categorias eleitas, Total, UFRN e Outros. Em seguida, faz-se comentário a respeito dos desempenhos em cada questão e no cruzamento entre as três questões.

As questões de número 26 a 28 referem-se ao Texto 2, reproduzido a seguir.

Pequeno Cidadão
Arnaldo Antunes/ Antonio Pinto

Agora pode tomar banho,
Agora pode sentar pra comer,
Agora pode escovar os dentes,
Agora pega o livro, pode ler.
Agora tem que jogar videogame,
Agora tem que assistir TV,
Agora tem que comer chocolate,
Agora tem que gritar pra valer!
Agora pode fazer a lição,
Agora pode arrumar o quarto,
Agora pega o que jogou no chão,
Agora pode amarrar o sapato.
Agora tem que jogar bola dentro de casa,
Agora tem que bagunçar,
Agora tem que sujar de lama,
Agora tem que pular no sofá!
É sinal de educação,
Fazer sua obrigação,
Para ter o seu direito de pequeno cidadão,
É sinal de educação,
Fazer sua obrigação,
Para ter o seu direito de pequeno cidadão.

Disponível em: <http://letras.mus.br>. Acesso em: 01 fev. 2015.

Para responder as questões de número 26 a 28, considere um possível roteiro de estudo proposto para o texto acima, apresentado em um livro didático de Língua Portuguesa do 9° ano do ensino fundamental.

O texto está direcionado a um público específico? Por quê?

Apresente elementos que caracterizam o texto como um poema-canção.

Há repetições no texto. Identifique-as e discuta se elas comprometem o sentido do texto.

Há, no texto, afastamentos da linguagem considerada padrão. Identifique-os e comente o porquê de sua utilização no texto.

Na concepção dos autores, o que é ser cidadão? Você concorda com o ponto de vista dos autores? Justifique.

Em que situações sociais circulam as ideias de obrigação e de permissão apresentadas no texto?

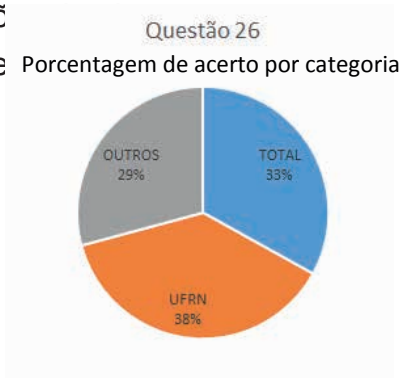
26. Na atividade proposta, há, subjacentes, duas concepçõ

A) a de língua, como representação do pensamento; e a de de sentido que revela as intenções do autor.

B) a de língua, como processo de interação verbal; e a de texto, como produto da interação entre os sujeitos e o contexto sociocomunicativo.

C) a de língua, como estrutura variável; e a de texto, como o resultado das diversas maneiras de o falante se expressar.

D) a de língua, como código verbal; e a de texto, como um objeto coeso e coerente a ser decifrado pelo leitor.

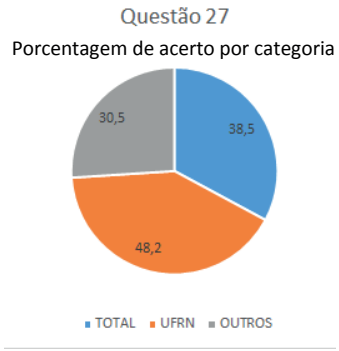


Fonte: COMPERVE, 2016.

27. Na atividade proposta, há, subjacente, determinada concepção de leitura. No âmbito dessa concepção, entende-se o ato de ler como

A) atividade de atribuir sentido a palavras do texto para decifrar o mundo. A leitura realiza-se a partir do momento em que o leitor, sem levar em conta a sua experiência e seus conhecimentos, interage com o texto.

B) atividade de decodificação de palavras e de frases. A leitura realiza-se a partir do reconhecimento do **s**entido das palavras e das estruturas frasais, e o leitor deve ser tão somente capaz de reproduzir as ideias presentes no texto.



Fonte: COMPERVE, 2016.

C) atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. A leitura realiza-se não só com base nos elementos linguísticos mas também no conjunto de conhecimentos acionados no evento comunicativo.

D) atividade de assimilação das ideias do autor para extrair informações relevantes. A leitura realiza-se não só com base no conhecimento linguístico do leitor mas também na sua capacidade de desvendar o propósito comunicativo do autor.

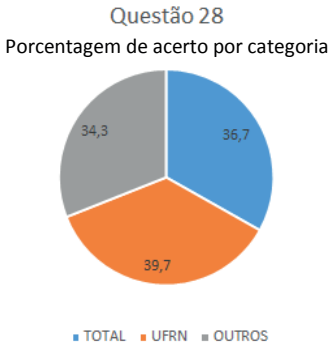
28. É correto afirmar que a atividade pretende

A) desenvolver a competência comunicativa do aluno.

B) centralizar o ensino de língua na descrição linguística.

C) realizar um cruzamento entre o ensino prescritivo e o ensino descritivo da língua.

D) realizar um cruzamento entre o ensino descritivo e o ensino produtivo da língua.



Fonte: COMPERVE, 2016.

Além dos resultados do desempenho em cada questão, dados fornecidos pela Comperve revelam a seguinte evolução dos desempenhos dos candidatos, considerados os cruzamentos entre as questões.

Considerando que a ordem das questões atrelava-se à aplicação sequencial do conhecimento sobre as concepções de língua/linguagem e texto (26), leitura (27) e objetivo do ensino da língua (28), nota-se uma incoerência nesses resultados. Uma vez que o candidato apresentasse, em relação à atividade hipotética, uma correta concepção de língua e texto, esperava-se, consequentemente, que demonstrasse uma concepção de leitura decorrente das concepções anteriores e depreendesse corretamente o objetivo da atividade proposta. Porém, o que se nos revela é um desempenho decrescente quando cruzados os dados entre as questões.

Outro aspecto é que, apesar do comportamento semelhante em relação aos resultados nas questões, os dois grupos destacados se diferenciam em seus desempenhos em relação ao total. Os egressos da UFRN estão sempre acima dos resultados gerais, enquanto os egressos de outras instituições têm desempenho inferior ao resultado total.

CONCLUSÕES

O que se mostra, a partir dos resultados apresentados, é que mais de 50% dos candidatos que responderam às questões 26, 27 e 28 da prova em tela não foi capaz de depreender do exercício proposto as concepções de língua, texto e leitura. Tampouco percebeu a relação existente entre elas, visto que, dos que acertaram uma ou outra questão, poucos acertaram as respostas das três.

Visto que essas são concepções basilares, capazes de orientar a prática pedagógica do ensino de língua materna, torna-se premente refletir sobre a formação de professores de Língua Portuguesa no RN, uma vez que, conforme esses resultados, a maioria dos professores-candidatos, ao menos no tocante aos conteúdos abordados, está aquém do esperado para o desempenho da prática profissional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL - Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais:** Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000. 71 p.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley (org.); ALMEIDA, Milton José de et al. **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

LOPES, Moita. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (orgs). **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

CONHECIMENTO PROFISSIONAL DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE L. S. VYGOTSKY DE FUTUROS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Isauro Beltrán Núñez (UFRN)
isaurobeltran@yahoo.com.br
Betania Leite Ramalho (UFRN)
betania.ramalho@terra.com.br
Sandra Cristina Bezerra de Barros (UFRN)
scbbgtp@yahoo.com.br
Agência Financiadora: CNPq/Comperve

INTRODUÇÃO

Na Psicologia Contemporânea, a teoria Histórico-Cultural de L.S. Vygotsky é reconhecida como um enfoque epistemológico com amplas perspectivas de aplicação em contextos educacionais. Essa teoria tem como foco o desenvolvimento pleno de todos os membros da sociedade como sujeitos sociais e históricos por meio da inserção social. É um enfoque que ultrapassa as fronteiras e o tempo de sua origem.

O interesse por essa teoria e por seus fundamentos epistemológico e filosófico está centrado principalmente, no desenvolvimento integral da personalidade, superando a visão individual de uma aprendizagem que focaliza apenas a dimensão cognitiva. Ao contrário, enfatiza o social, a cultura e a história como elementos chave na aprendizagem, no desenvolvimento integral e na educação dos estudantes em contexto escolar.

Vygotsky pode ser considerado um psicólogo contemporâneo. Sua teoria é tão ampla que, após mais de 73 anos de ter publicado sua obra Pensamento e Fala (1934), as discussões teóricas, metodológicas e práticas sobre a teoria Histórico-Cultural continuaram a promover contribuições teórico-metodológicas por um grupo de destacados psicólogos e pesquisadores soviéticos tais como Leontiev, Davidov, Luria, Zaporozhets, Galperin, dentre outros.

A teoria Histórico-Cultural tem uma ampla ressonância na prática educativa e no contexto escolar, constituindo-se numa ferramenta heurística para a compreensão da assimilação de conteúdos culturais, o que possibilita o entendimento das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, entre o caráter social e o cultural dos processos psíquicos humanos e a formação histórica da consciência. Ela propõe uma educação pautada na cooperação, na solidariedade criativa, nas relações humanas democráticas, superando o individualismo e o egoísmo liberal.

Há uma grande quantidade de pesquisas que enfatizam a importância do enfoque Histórico-Cultural tanto para a prática educativa na escola (SERRÃO, 2014; CHAVES, 2014; NUÑEZ 2009) como para o conhecimento profissional dos professores (GÓMEZ, 2014).

Nessa perspectiva, Rego (2001) considera o pensamento de Vygotsky como original no plano educacional, chegando mesmo a promover um paradigma que possibilita um novo olhar sobre e para a escola, o conhecimento, a criança e o professor.

Para Fariñas (2011), o conhecimento profissional da Psicologia Educacional, relacionado ao enfoque Histórico-Cultural, contribui para elevar o status do professor como intelectual crítico e como agente do desenvolvimento cultural, o que possibilita sua participação em debates atualizados sobre o desenvolvimento da cultura geral e sobre o desenvolvimento social, transformando-o em um ator fundamental.

Embora, haja, no dizer de Piccolo (2012), uma profusão exponencial de estudos que abordam os pressupostos da Escola Histórico-Cultural e neles se fundamentam, como também argumenta Duarte (2002), tais estudos não têm produzido um movimento de aprofundamento sobre os principais construtos dessa escola da Psicologia. Segundo esse último autor, ao invés disso, essa profusão tem contribuído para uma diversidade de interpretações de natureza epistemológica e filosófica, mediada por outra postura ideológica que tem sido feita das ideias de Vygotsky.

Este artigo apresenta os resultados de um estudo que teve como objetivo geral identificar e caracterizar quais conhecimentos profissionais relativos à Psicologia Educacional, quanto à teoria Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky, foram mobilizados por futuros professores a partir das respostas dadas em uma questão objetiva (de múltipla escolha) numa prova de Didática Geral de um concurso público.

A partir desse objetivo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: identificar e caracterizar os erros, considerando as opções marcadas pelos candidatos na questão; identificar e caracterizar o conhecimento profissional mobilizado para justificar, nos recursos interpelados, a opção escolhida pelo candidato, na questão.

MARCO TEÓRICO

Do ponto de vista teórico, o estudo está fundamentado em três categorias: conhecimento profissional, índice de desempenho e erros.

Conhecimento profissional: os estudos sobre a atividade docente na perspectiva de uma profissão têm sido abordados sob a orientação da profissionalização e do desenvolvimento profissional da docência (Shulman, 1987; Marcelo, 2012, Tardif, 2003; Gauthier 1998; Pimenta 1998; Braslavsky, 1999; Ramalho, Núnez e Gauthier, 2004). Essas pesquisas se propuseram a estudar como os professores aprendem a ensinar e quais conhecimentos, saberes e competências são necessários para a

atividade de ensino e quais as implicações e desafios para os processos de formação e de profissionalização dos professores.

A profissionalização da docência, na opinião de Ramalho, Núnez e Gauthier (2004), apresenta duas dimensões relacionadas entre si: a profissionalidade e o profissionalismo. A profissionalidade docente é a expressão de um conjunto de conhecimentos, saberes e competências necessárias ao agir docente profissional (RAMALHO et al., 2004) os quais são parte integrante dos sentidos inerentes à identidade profissional. Esse conjunto tem sido identificado como a Base do Conhecimento (Knowledge Base) que caracteriza qualquer atividade profissional, superadora de práticas baseadas na racionalidade técnica. Quando se trata da Docência, a sua Base de Conhecimentos engloba também o conhecimento da Psicologia da Educação como parte essencial para a atividade de ensino como profissão.

Índice de desempenho ou de acerto: ele está relacionado ao percentual de candidatos que acertam a resposta correta, o que é também uma medida do grau de dificuldade da questão. Para dimensionar essa categoria, foram utilizadas subcategorias que são estabelecidas em níveis de desempenho dos candidatos, apresentados no Quadro I.

Quadro I. Índice de Desempenho.

Índice de Desempenho	% de acerto
Muito alto	75 - 100
Alto	55 – 74
Médio	45 – 54
Baixo	25 – 44
Muito Baixo	0 - 24

Fonte: UFRN - COMPERVE

Erro: este é compreendido, neste estudo, como uma diferença entre aquilo que se conhece e aquilo que é determinado por um dado campo disciplinar, ou seja, é a expressão do desvio da resposta escolhida em relação a um modelo de resposta considerado como correto tendo em vista o marco da Teoria de Vygotsky (NUÑEZ, 2009). Dessa forma, os erros são evidenciados quando o candidato marca uma das opções incorretas (NUÑEZ E RAMALHO, 2012). Cada uma dessas opções ou distratores apresentam um ou mais erros conceituais, os quais podem estar relacionados, por sua vez, a determinadas dificuldades de aprendizagem. A caracterização do erro é feita a partir de um diálogo crítico com os referenciais teóricos, assumidos como corretos, uma vez que os erros sempre são relativos.

SITUANDO O ESTUDO

O presente estudo foi realizado no contexto de um concurso público para o cargo de professor do ensino fundamental num município do estado do Rio Grande do Norte, no ano de 2015.

A prova continha 30 questões de conhecimentos disciplinares e 10 questões da Didática Geral, na qual se incluía a questão sobre a teoria Histórico Cultural, objeto desse estudo. Destaca-se que a prova de Didática Geral, é comum a todos os cargos oferecidos no referido concurso.

Responderam à questão 4.485 candidatos, concorrendo a vagas de professores para todas as disciplinas do ensino fundamental. Trata-se de um número expressivo de respostas o que permitiu fazer inferências quantitativas sobre os conhecimentos profissionais em estudo.

Os dados sócios profissionais dos futuros professores foram obtidos através de um formulário aplicado no ato da inscrição. Os futuros professores apresentam idade entre 25 e 35 anos (63,8 %). Do total, 96,3% são do sexo feminino. Na sua maioria, 57,6% mão tem experiência como professor, e 67,5% concluíram sua graduação há menos de seis anos. Em relação à procedência, 14,9% se graduaram numa universidade federal, os outros em instituições privadas, o que mostra a força desse último tipo de instituição na formação dos professores. Dessa forma, se trata de um grupo predominantemente feminino, de jovens, sem experiência na docência. Para fins de análises dos dados, chamamos os participantes do concurso de futuros professores, uma vez que aspiram ao cargo de professor do ensino fundamental. Os futuros professores que apresentaram recursos contestando o resultado da prova realizada pela Comissão Permanente do Vestibular (Comperve/UFRN), foram identificados usando-se códigos, iniciado por P1, e assim sucessivamente.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa, de natureza descritiva e exploratória, está fundamentada no conhecimento profissional docente (NÚNEZ E RAMALHO, 2012) vinculado à metodologia de análises de erros. A metodologias de análise de erro têm sido amplamente utilizadas como estratégia para um ensino que potencializa a atividade consciente da aprendizagem dos estudantes e para a identificação e a sistematização das dificuldades de aprendizagem que persistem após finalizada a etapa de aprendizagem dos conteúdos no contexto escolar.

O estudo é descritivo na medida em que nos interessa não só definir o fenômeno em estudo, suas características e aspectos diversos, assim como delimitar as condições e os contextos nos quais ele se apresenta, com base em dada

clareza conceitual. É exploratório por se propor a investigar, sob uma perspectiva inovadora, um problema pouco estudado, o que possibilita identificar aspectos novos e preparar o terreno para outros estudos. Segundo Hernández et al (2006), os estudos exploratórios são realizados quando o objetivo é estudar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado, e a revisão da literatura revelou ser um campo fértil de questionamentos não investigados suficientemente e de forma sistemática.

Os dados sobre o desempenho dos candidatos na questão em estudo foram fornecidos pela COMPERVE /UFRN. O relatório de aplicação da prova forneceu as informações sobre os recursos apresentados pelos candidatos em relação a não correspondência entre as respostas deles e as respostas previstas pelo gabarito da correção das provas pela COMPERVE. As análises dessas informações complementaram o quadro estabelecido para identificar e caracterizar o conhecimento profissional em estudo. A questão objeto de estudo da prova se mostra na figura I.

Figura I. Questão da prova de Didática Geral do concurso

17. Uma professora decide organizar uma sequência de atividades didáticas para o ensino de um conteúdo, tomando como pressupostos as contribuições de L. S. Vygotsky. Uma análise do plano da sequência didática permitiu fazer as seguintes constatações:

I	Estimula-se o uso da linguagem como expressão do pensamento que é essencial para o desenvolvimento dos estudantes.
II	As atividades se fundamentam nos níveis de desenvolvimento dos estudantes como pré-requisitos para aprender.
III	Utilizam-se atividades que estimulam as interações comunicativas entre os estudantes, com destaque para os métodos de trabalho em grupo durante todo o processo de aprendizagem.
IV	As atividades integram as dimensões cognitivas e afetivas da personalidade dos estudantes.

As constatações coerentes com a teoria de Vygotsky estão presentes nos itens

A) I e III. **C)** II e III.

B) I e IV. **D)** II e IV.

Fonte: UFRN - COMPERVE

A finalidade da questão, no formato de múltipla escolha, era analisar o conhecimento mobilizado pelos candidatos ao responder uma situação problema da atividade profissional referente ao enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky.

As análises das justificativas dos candidatos nos recursos apresentados foram realizadas com base na técnica de Análise Temática de Conteúdo (BARDIN, 2009). Na pesquisa, foram consideradas as três etapas da análise de conteúdo de Bardin (2009), ou seja: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e interpretações. A primeira etapa possibilitou a organização e a sistematização das ideias. Foi feita uma leitura flutuante das respostas às perguntas abertas e definidas hipóteses iniciais em relação aos objetivos. Foi feita uma categorização, que teve por finalidade agrupar os dados utilizando-se critérios definidos no processo, o que possibilitou, por sua vez, a construção de subcategorias. Como explica Minayo

(2010), os procedimentos da análise de conteúdo permitem relacionar não apenas as estruturas semânticas (significantes) com as estruturas sociológicas (significados) dos enunciados como também a articulação da superfície dos enunciados dos textos com fatores que determinam suas características. Procuramos, dessa forma, abranger e sumarizar dados, além de prover uma descrição primária, possibilitando suscitar novas preocupações, na medida em que as informações foram expostas, o que permitiu uma aproximação à compreensão do objeto de estudo.

A análise foi amparada por procedimentos de cunho quantitativo e qualitativo, de forma complementar. Nesse sentido, os dados foram tratados por meio da técnica estatística de análise de frequência (dimensão quantitativa), organizados em tabelas e, depois, analisados com a atenção voltada para as peculiaridades e para as relações que se estabelecem entre elementos significativos, relevantes ou ausentes (dimensão qualitativa), a partir de um diálogo crítico e construtivo com a literatura que aborda o objeto do estudo.

ANALISE DOS RESULTADOS.
ANÁLISES DA QUESTÃO OBJETO DO ESTUDO.

As análises dos resultados são apresentadas considerando-se os objetivos da pesquisa, possibilitando organizá-los de forma mais adequada. Em relação ao primeiro objetivo, que trata sobre o conhecimento profissional na perspectiva teórica Histórico-Cultural de Vygotsky, foram identificados e caracterizados os erros dos futuros professores, segundo as categorias teóricas estabelecidas. No segundo momento, são apresentadas as análises dos argumentos dos futuros professores para justificar suas respostas na questão da prova, as quais diferem da resposta considerada correta pela COMPERVE.

O conhecimento profissional vinculado às teorias psicológicas de aprendizagem tem uma importância relevante na tomada de decisões das atividades de ensino, considerando as relações dialéticas entre ensino e aprendizagem. Dentre esses conhecimentos, o que se refere à teoria Histórico-Cultural de L.S. Vygotsky apresenta um destaque presente nas propostas curriculares, no Brasil.

Como se constata na tabela I, o desempenho dos futuros professores pode ser considerado baixo: apenas 23,3% respondem corretamente ao escolher a opção B. Nessa opção, as afirmativas I e IV, ou seja, os papeis da linguagem como ferramenta para estimular o desenvolvimento do pensamento e as relações entre o cognitivo e o afetivo como unidade dialética da personalidade dos estudantes são coerentes com os pressupostos do Enfoque Histórico-Cultural.

Tabela I. Índice de Desempenho

Opção	Alternativa	Percentual de escolha
A – distractor	I e III	46,3
B – gabarito	I e IV	23,3
C- distractor	II e III	18,8
D- distractor	II e IV	11,6

Fonte: Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU) - Comperve/UFRN

A tabela I mostra o desempenho dos futuros professores na questão com o maior número de respostas incorretas na opção A (46,3%). Dessa forma, aceitam, de maneira equivocada, a ideia de que, num ciclo de aprendizagem, é preciso organizar, durante todo o processo de aprendizagem, atividades em grupo baseadas nas interações comunicativas. Vygotsky (1982) enuncia como um elemento essencial de sua teoria a lei genética do desenvolvimento cultural, o que justifica o caráter social da aprendizagem, mas também a função da autonomia intelectual, como explica Núnez (2009). Para Vygosty (1982) o processo de internalização dos conteúdos culturais deve ser organizado num processo pautado pelas interações com os outros colegas e com o professor como agente cultural e educador. No entanto, para desenvolver processos de maior independência cognitiva, no geral, por sua natureza semiótica, a linguagem tem importância não só para a comunicação, como também para a elaboração das imagens conceituais e das ações mentais. A internalização (assimilação) de um conteúdo deve organizar-se partindo de atividades colaborativas (plano interpsicológico) para a autonomia intelectual (plano intrapsicológico).

Dos futuros professores, 30,4% escolheram a afirmativa II como correta, o que evidencia um erro em relação às ideias da teoria de Vygotsky. A problemática da relação aprendizagem–desenvolvimento é uma temática de destaque nessa teoria. Vygotsky se diferencia de Piaget, como explica Núnez (2009), ao considerar que a aprendizagem não está condicionada, de forma absoluta, por um dado nível de desenvolvimento intelectual ou de inteligência de natureza biológica. Dessa forma, os níveis de desenvolvimento dos estudantes, se bem que possam favorecer as aprendizagens, não podem ser considerados como pré-requisitos no enfoque tradicional da aprendizagem, no planejamento das atividades de ensino, como condição determinante.

Esses resultados coincidem, entre outros estudos, com os obtidos por várias pesquisas. Farias (2007) e Silva et al. (2011), nos seus estudos sobre o sentido que professores do ensino fundamental atribuem às categorias do enfoque Vygotskyano, constataram, junto a professores em exercício, que havia um baixo domínio para explicar as categorias "apropriação cultural" e "mediação pedagógica", tomando como referência as contribuições da teoria de Vygotsky. Já Carraro e Andrade (2009) evidenciaram que, para professores de uma rede pública de ensino, o Enfoque Histórico-Cultural não estava claro, associando esse resultado às falhas presentes no modo como são formados esses professores.

ANÁLISES DOS RECURSOS APRESENTADOS

A segunda parte da pesquisa refere-se às análises dos recursos apresentados pelos candidatos do concurso para justificar as suas escolhas, consideradas erradas de acordo com o gabarito fornecido pela Comperve. Essas análises objetivam identificar e caracterizar o conhecimento profissional desses candidatos, por meio das justificativas apresentadas por eles. É possível perceber os equívocos dos candidatos relativos à teoria Vygotsky quando eles justificam o porquê de não concordarem com esse gabarito. Dos 107 recursos interpostos, 39,3% foram da questão objeto da nossa análise. A tabela II, apresenta os percentuais de contestação para cada alternativa errada.

Tabela II – Quantidade de recursos por opção de resposta

Opção de resposta	Quantidade	%
A	33	78,5
C	5	12,0
D	4	9,5
Total	**42**	**100,00**

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se, no quadro acima, que o maior percentual de justificativas (78,5 %) corresponde ao conhecimento relativo à relação entre pensamento, linguagem, desenvolvimento, interações comunicativas e trabalho em grupo na aprendizagem, segundo a teoria de Vygotsky.

Por sua vez, foram apresentadas justificativas em menores proporções (12,0% e 9,5

%), respectivamente, para as opções que tratam da relação entre o cognitivo e o

afetivo e o lugar dos conhecimentos prévios, os quais podem ser interpretados no marco dessa teoria.

As justificativas presentes nos recursos foram objeto de análises de seu conteúdo e encontram-se no quadro II, apresentadas segundo as categorias mais significativas.

Quadro II – Quantidades de respostas segundo as análises dos recursos

Categoria	Quantidade	%
A dimensão afetiva é explicada por Wallon e não por Vygotsky.	4	9,5
Quem explica a relação do cognitivo com o afetivo é Piaget e não Vygotsky.	4	9,5
A linguagem em Vygotsky se relaciona com a comunicação e não com o pensamento e com o desenvolvimento.	28	66,6
O desenvolvimento precede a aprendizagem.	10	23,8
O trabalho em grupo é essencial como forma de interação social durante o processo.	32	76,1

Fonte: Dados de pesquisa.

Nesse quadro, estão as categorias com maiores incidências. Assim, 76,1 % desses futuros professores evidenciam um conhecimento não coerente com as ideias de Vygotsky sobre o papel do trabalho em grupo no processo de aprendizagem (internalização) de um conteúdo cultural no contexto escolar. Os fragmentos dos recursos apresentados a seguir demonstram esse conhecimento que eles têm das ideias de Vygotsky.

P3 – As relações interpessoais e o trabalho em grupo são necessários durante todo o processo, segundo Vygotsky.

P6 – De acordo com Vygotsky a aprendizagem acontece nas interações sociais, do interpsicológico para o intrapsicológico, o que amplia o desenvolvimento, sendo assim, o trabalho deve ser sempre em grupo.

P8 – A compreensão da elevação de estruturas cognitivas além de levar em consideração o nível interpessoal, intrapessoal, a fase de interiorização, podemos mencionar o que o indivíduo consegue sozinho e o que ele pode realizar com o auxílio do adulto mais experiente, ou seja, a ZDP.

Esses fragmentos são reveladores da importância atribuída pelos futuros professores ao trabalho em grupo durante o processo. No entanto, de acordo com a teoria Vygotskyana, a internalização do conteúdo é um processo social que se expressa mentalmente. Um estudante pode resolver uma tarefa de forma colaborativa, em interação com outros (colegas ou o professor), mas só é possível afirmar que, de fato, houve aprendizagem quando o conteúdo está internalizado, ou seja, quando o estudante é capaz de resolver a tarefa de forma autônoma.

A aprendizagem pode ser considerada como um sistema de processos desenvolvidos de forma consecutiva, os quais dirigem a realização das ações e das operações exigidas. No contexto da aprendizagem escolar, essas ações e operações, associadas aos conteúdos conceituais, vão se desenvolvendo gradualmente, cada vez mais de forma independente das condições e meios externos e materiais e, assim, se transformam em ações internas, mentais. Só a formação das ações internas pode levar os estudantes ao autêntico domínio dos conhecimentos e das ações, assim como das formas de auto-regulação das condutas. O trabalho independente não deixa de ser uma atividade de aprendizagem como processo orientado pelo professor, no qual se criam espaços de diálogos de significados compartilhados, através de processos de negociação de sentidos e significados, numa perspectiva intersubjetiva.

Na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), considera-se que a aprendizagem avança, quando compartilhada, para níveis de autonomia intelectual. Nesse sentido, Talízina (2000) afirma que a teoria de ensino deve estar pautada no estudo das regularidades da transformação dos fenômenos da consciência social em fenômenos da consciência individual.

A interação social não é equivalente ao trabalho em grupo. Um estudante, por exemplo, quando faz uma leitura de um texto, de forma individual, mesmo assim está em uma situação de interação social, nesse caso, com o livro, tido como representante da comunidade científica, cultural. Ao referir-se às interações sociais das crianças, e baseado nos resultados de suas pesquisas, Rubtsov (1996) confirma as ideias de Vygotsky segundo a qual a tendência geral de desenvolvimento psíquico da criança vai constantemente do social para o individual, ou seja, das interações com os outros para sua formação intrapsíquica. Para o autor, “Desse ponto de vista, a atividade coletiva torna-se uma etapa necessária e um mecanismo interior da atividade individual. ” (RUBTSOV, 1996, p. 136).

A importância da linguagem no desenvolvimento integral dos estudantes se expressa nas funções que ela desempenha: como meio da expressão de significados, como expressão emocional e como instrumento de atividade psíquica. (GONZALEZ, 2000). Segundo Vygotsky (1982), a função inicial da linguagem é comunicativa, um meio de comunicação social e de compreensão. Mas a linguagem tanto propicia a comunicação quanto participa na estruturação do pensamento. Assim, a linguagem

estabelece uma relação indissociável com o pensamento, na medida em que o expressa, sendo o seu "envoltório" externo, ou seja, por intermédio da linguagem, o pensamento é formulado e, nesse processo, ele é formado. Portanto, não há pensamento sem linguagem, pois seu conteúdo tem sempre um portador significativo. A formulação de uma ideia ou pensamento significa sua expressão por meio de significações verbais generalizadas.

No que diz respeito à relação entre o papel da linguagem, o pensamento e o desenvolvimento dos estudantes, 66,6% dos futuros professores revelaram um hiato entre seus conhecimentos e a teoria Histórico-Cultural. São exemplos dessa situação as justificativas apresentadas nos fragmentos a seguir.

> P1 – A concepção da linguagem de Vygotsky é da linguagem como interação social, e não como algo essencial para o pensamento. A linguagem não tem relação com o pensamento, mas sim com a interação social.
> P4 – A concepção da linguagem é expressão da comunicação e não do pensamento.
> P7 – A linguagem em Vygotsky só representa uma ferramenta da comunicação e não do pensamento.

Ao fazermos referência à linguagem como expressão do pensamento, não pretendemos estabelecer uma relação linear e isomórfica entre linguagem e pensamento, mas sim reconhecer as relações dinâmicas entre esses elementos da psique humana e do desenvolvimento humano. É bom destacar que, entre linguagem e pensamento, existe uma relação e não uma identidade. A linguagem expressa também pensamento, e o pensamento se apoia na linguagem para seu desenvolvimento.

Como frisa Vygotsky (1982, p. 146), "a linguagem se transforma no meio do pensamento, basicamente porque reflete a operação intelectual que transcorre na prática", o que ele caracterizou como função intelectual da linguagem. A linguagem e o pensamento são inseparáveis quando o pensamento adquire caráter verbal e a linguagem, um caráter intelectual. As funções de linguagem são explicadas, na teoria de Vygotsky, como exemplo de Processo Psicológico Superior (PPS), associado à internalização ou à lei genética geral do desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY,1987). Para Vygotsky (1982) a linguagem interior é uma linguagem, isto é, um pensamento veiculado à palavra, mas se o pensamento se materializa em palavra na linguagem externa, a palavra morre na linguagem interior, gerando o pensamento.

Uma questão que revelou um desconhecimento da teoria em relação à aprendizagem e o desenvolvimento se destaca nas justificativas quando 23,8% dos futuros professores afirmaram que o desenvolvimento precede a aprendizagem, o que fica claro, por exemplo, nos argumentos de P2:

> P2 – O nível de desenvolvimento real do aluno é o pré-requisito, ou conhecimento prévio para que ele possa acompanhar o processo.

A educação e o ensino são compreendidos como forças que atuam sobre o desenvolvimento. Vygotsky (1987) ao considerar o conceito de ZDP, assinala que o ensino e a educação conduzem ao desenvolvimento. Essa situação tem sido amplamente discutida na Didática Desenvolvimentista, baseada no enfoque Histórico-Cultural (LIBÂNEO, 2004).

Mesmo com pouca expressão nos recursos, 9,5 % não reconhecem o papel que Vygotsky confere à dimensão afetiva na aprendizagem e a sua relação com o cognitivo, quando, de fato, essa é uma das ideias de destaque em sua teoria. No fragmento da justificativa de P5, evidencia-se essa falta de reconhecimento.

> P5 – A alternativa IV é incorreta. Quem estuda a questão da afetividade é Wallon e não Vygotsky.

Chamou a atenção dos pesquisadores o fato de 19,0% dos futuros professores não se referirem ao enfoque de Vygotsky como Histórico-Cultural, e sim como Sócio-Interacionista, interacionista ou construtivista.

Em relação às várias teorias que tratam da aprendizagem, quando se utiliza uma dada nomenclatura, consequentemente, está-se adotando uma determinada concepção, evidenciando-se, assim, a teoria referida. O termo sociointeracionista tem sido usado por diferentes autores ocidentais para diferenciar o que eles consideram como duas formas de construtivismo: o de Vygotsky e o do Piaget, enfatizando, dessa forma, a Escola Vygotskyana como uma tendência de natureza construtivista (uma forma de explicar processos de construção do conhecimento). Não obstante essa posição epistemológica, autores de formação na Escola de Vygotsky consideram como inadequado pensar esse enfoque como um tipo de construtivismo (FARIÑAS, 2013; NUÑEZ, 2009).

Robbins (2005) alerta para o fato de serem autores ocidentais os que têm divulgado a tradição Histórico-Cultural para o resto do mundo. Dentre esses autores, há os que, quando a interpretam e se referem a ela, a nomeiam sob diferentes títulos de forma indiscriminada, as vezes sem explicar totalmente as diferenças. De acordo com a autora, Bruner, Tobach, Kozulin, Wertsch, Cole, Van der Veer, Valsiner, estão entre estes.

> Essa mistura de terminologias tem resultado simultaneamente num discurso de coesão e confusão. O pensamento vygotskyano tem-se popularizado precisamente pelo fato de poder ser interpretado sob diferentes pontos de vista. (ROBBINS, 2005, p. 20).

Nesse sentido, é conveniente também lembrar as palavras de Robbins

> A última meta da teoria Histórico-Cultural em ocidente não é para que a teoria de Vygotsky seja totalmente integrada às principais tendências da psicologia ou para ser canonizada em livros. A última meta é apresentar uma ideia viva e inconclusiva de como podemos acolher a mudança (pessoal e socialmente) dentro das limitações da racionalidade humana conservando o ideal do potencial humano, desenvolvendo- se na mente o tempo todo. Essa compreensão é totalmente radical e revolucionária. Representa a visão de um contexto de potencialidade mais expandido e um desenvolvimento utópico. (2005, p.16)

O uso de um termo ou de outro não é apenas uma questão de dispersão semântica (NUNÉZ; RAMALHO, 2000). Como explica Fariñas, (2013) por detrás do uso de um ou outro termo, existe uma posição ideológica e política.

Outra questão que mereceu atenção foi o fato constatado por seis futuros professores ao solicitarem a anulação da questão por existir um erro, ao ser usado o termo Zona de Desenvolvimento Próximo e não Proximal.

Quanto à ZDP, uma revisão do texto original das obras de Vygotsky em russo permitiu, aos colegas da Cátedra de Vygotsky, da Universidade da Habana, adotar uma postura referente a ela. Nesse sentido, eles afirmam que não seriam adequados os termos “Zona de Desenvolvimento Proximal” e “Zona Próxima de Desenvolvimento”, uma vez que Vygotsky utilizou o adjetivo *próximo* para o desenvolvimento, e não para a Zona (JUNCO; BONET, 2013).

Lógico que essa visão acerca do adjetivo mais adequado a ser utilizado nesse conceito é apenas um ponto de vista de certos autores que pode ser incorporado ao debate sobre a teoria de Vygotsky e enriquecê-la. No entanto, quando se assume uma ou outra posição, corre-se o risco de prejudicar o andamento das discussões acerca das ideias de Vygotsky.

CONCLUSÕES

O que pretendemos com este trabalho é alimentar o debate em relação ao conhecimento profissional de professores sobre a Psicologia Educacional e, em especial, ao conhecimento da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, sob a perspectiva de autores com formação no materialismo dialético e histórico. Não se trata de reflexões fechadas, contrárias ao debate académico.

Os dados obtidos no estudo nos fornecem evidências que permitem afirmar a existência de um hiato entre o conhecimento que mobilizam futuros professores e o conteúdo da Teoria Histórico-Cultural, especialmente no que diz respeito a questões essenciais, tais como a relação entre pensamento e linguagem, as interações e o trabalho em grupo na internalização dos conteúdos culturais, as relações entre o afetivo

e o cognitivo, e a Zona de Desenvolvimento Próximo. Os resultados evidenciaram que um número expressivo de futuros professores não dominam essas categorias como ferramentas teóricas a serem mobilizadas para resolver a situação-problema de uma atividade profissional abordada na questão da prova. Esses resultados foram corroborados pelas análises feitas dos argumentos presentes nos recursos apresentados por esses professores.

Concluímos, então, que esses resultados indicam a necessidade de uma reflexão crítica sobre o conhecimento profissional da Psicologia Educacional e, em especial, sobre a teoria Histórico-Cultural nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASLAVSKY, Cecilia. “Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores.” In: **Revista Iberoamericana de Educación.** Madrid, n. 19, p. 1- 28, Ene./Abr. 1999.

CARRARO, Patrícia Rossi; ANDRADE, Antônio dos Santos. “Concepções docentes sobre o construtivismo e sua implantação na rede estadual de ensino fundamental.” In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.** São Paulo**,** Vol. 13, n. 2, p. 261-268, Jul./Dez. 2009.

CHAVES, Marta. “Formação contínua e práticas educativas: possibilidades humanizadoras.” In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandeí Pinto (Orgs.). **Educação e Desenvolvimento Humano:** contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundaí: Paco Editorial, 2014. p. 119-140.

DUARTE, Newton. “A teoria da atividade como abordagem para a pesquisa em educação.” **Perspectiva.** Florianópolis, v. 20, n. 2, p.279-301, Jul./Dez. 2002.

FARIA, Tereza Cristina Leandro de. **O sentido atribuído por professoras do ensino fundamental à ajuda criança-criança na aprendizagem:** uma reflexão a partir da zona de desenvolvimento proximal. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

FARIÑAS, Gloria. León. “Lo emblemático en el enfoque Histórico-Cultural: apuntes para una práxis de rigor.” **Revista AMAzônica.** Humaitá, v. 12, n. 2, p. 102-134, Jul./Dez. 2013.

FARIÑAS, Gloria. León. “La educacion democrática desde la perspectiva histórico culturalista.” In: **EDUCAmazônica –** Educação, Sociedade e Meio Ambiente**.** Humaiatá, v. 1, n. 6, p. 101-112, Jan./Jun. 2011

GÓMEZ, Claudia Aparecida Valderramas. “A psicologização da educação e a perspectiva Histórico-Cultural: contribuições para a formação e atuação de professores.” In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandeí Pinto (Orgs.). **Educação e Desenvolvimento Humano:** contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundaí: Paco Editorial, 2014. p. 141-158.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia.** Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GONZÁLEZ, Maura; et al. **Psicologia para educadores.** Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

HERNÁNDEZ, Roberto, Sampiere, COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de la Investigación.** 4. ed. México, D. F.: Mc Graw Hill, 2006.

JUNCO, Tamara; BONET, Mercedes. "Debates teóricos e metodológicos - El electicismo em el uso de las términos técnicos de la Psicología." In: **Revista AMAzônica.** Humaitá, v. 11, n. 2, p. 495-538, Jul./Dez. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. "A aprendizagem escolar e a formação do professor na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade." In: **Educar.** Curitiba, v.2, n. 24, p. 113-147, Jul./Dez. 2004.

MARCELO, Carlos García. "Formalidade e informalidade no processo de aprender a ensinar." In: PUENTES, Roberto Valdes; AQUINO, Orlando Fernández; LONGAREZI, Andrea Maturamo (Orgs.). **Ensino médio:** estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFU. 2012. p. 181-204.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MITJÁNS, Albertina Matínez. "El professor como sujeito: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva." In: **Movimento:** Revista de Educação. Rio de Janeiro, v. 2, n.7, p. 137-149, Jan./Jun. 2003.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin:** formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. **As provas de química e de Biologia de Vestibulares da UFRN:** estudo de erros e dificuldades de aprendizagem. Natal: EDUFRN, 2012.

PICCOLO, Gustavo Martins. "Historizando a teoria da atividade: do embate ao debate." In: **Psicologia & Sociedade.** Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 283-292. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. "Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor." In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.

RAMALHO, Betania Leite. et. al. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:** perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva Histórico-cultural da educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROBBINS, Dorothy. “Entendiendo la metapsicologia de Vygotsky.” In: **Eclecta.** San Luis Potosí, n.9/10, v. 3, p. 16-20. 2005.

RUBTSOV, Vitaly. “A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares.” In: GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina. **Após Vygotsky e Piaget:** perspectivas social e construtivista das escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 129 – 137.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. “Considerações sobre a formação e atuação de professores na perspectiva histórico-cultural.” In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandeí Pinto (Orgs.). **Educação e Desenvolvimento Humano:** contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundaí: Paco Editorial, 2014. p. 101-118.

SILVA, Silvia Maria Cintra. et. al. “Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vygotsky na discussão do tema.” In: **Psicologia em Estudo.** Maringá. n. 2, v. 16, p. 219-228. 2011.

SHULMAN, Lee. S. “Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform.” In: **Harvard Educational Review.** n. 1, v. 57, p. 1-22, Fev. 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TALIZINA, Nina F. **Psicología de la Enseñanza.** Moscou: Editorial Progreso, 1988.
VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamiento y Lenguaje.** Havana: Pueblo y Educación, 1982.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** Havana: Científico Técnica, 1987.

FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES

Eliana de Sousa Alencar Marques (UFPI)
esalencar123@gmail.com
Elayna Maria Santos Sousa (UFPI/CE)
lalaserena_smiths@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A formação de professores consiste num conjunto de atividades sistemáticas e organizadas mediante um currículo no qual estão envolvidos os professores em formação ou em exercício que, por meio de experiências de aprendizagem, constroem conhecimentos e desenvolvem os que já possuem, permitindo-lhes a preparação para a atuação profissional.

No percurso formativo dos professores, Garcia (1998) identifica três grandes etapas: a formação inicial, a iniciação ao ensino e a formação continuada. Mesmo reconhecendo a importância de todos esses processos no percurso de formação dos docentes, entendermos que só é possível associar o desenvolvimento profissional aos percursos que incluem o professor em seu contexto de trabalho, ou seja, no contexto em que a atividade profissional se realiza. Queremos dizer que nosso interesse situa-se na análise da mediação da formação continuada no desenvolvimento do professor. Essa análise parte da seguinte questão: por que os professores buscam formação continuada?

O presente artigo a ser apresentado no XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste é parte dos resultados da pesquisa que teve o objetivo geral de "Conhecer as necessidades formativas dos professores que buscam formação continuada". Partindo da premissa de que necessidades são geradoras de motivos que impulsionam as ações humanas, foram realizados estudos com base nos aportes teóricos da Psicologia Sócio - Histórica a fim de compreender os motivos que levam os professores a realizarem formação continuada. Além desse aporte teórico, recorreu-se à literatura que trata da formação continuada e do desenvolvimento profissional, mais, precisamente, foram analisadas obras de autores como Imbernón (2010), Liberali (2010), Vázquez (2007), Libâneo (2005), Afanasiev (1968), dentre outros.

O texto está organizado em três partes. Na primeira, apresentamos reflexões teóricas acerca do que estamos entendendo por formação continuada e sua relação com o desenvolvimento profissional de professores. Na segunda parte do texto, discorremos sobre os aspectos teórico-metodológicos orientadores da pesquisa.

Na terceira parte, são apresentadas as análises construídas com base nos dados empíricos. O trabalho é finalizado tecendo considerações acerca dos resultados alcançados com a pesquisa.

Consideramos esta investigação importante, pois, os resultados aqui apresentados poderão possibilitar o aprofundamento de questões relacionadas à dimensão subjetiva da profissão docente. Pesquisas nessa área têm muito a dizer sobre os professores e o desenvolvimento de suas atividades, porque revelam aspectos que vão além da realidade objetivada, materializada. Esse conhecimento certamente tem muito a dizer àqueles que têm interesse em planejar, organizar e desenvolver processos formativos verdadeiramente transformadores.

A FORMAÇÃO CONTINUADA, ATIVIDADE DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O professor ao assumir a atividade docente, toma para si a responsabilidade de organizar, sistematizar e concretizar essa atividade que normalmente se desenvolve na sala de aula, na interação com os alunos. A preparação teórico-prática para o exercício da atividade de ensinar normalmente é delegado às instituições formadoras que cumprem esse papel, seja no percurso da formação inicial, seja no percurso da formação continuada. Nesses percursos, a preocupação que norteia as práticas curriculares gira em torno de proporcionar ao professor em formação uma preparação que o capacite para exercer a atividade docente. Entretanto, é importante esclarecer que por mais preparado que esteja para atuar, por mais conhecimento teórico-prático acumulado num percurso de formação e prática docente, o professor em atividade sempre vai produzir novas necessidades.

Ao tratar da atividade humana, Leontiev (1978) esclarece que toda atividade humana parte de uma necessidade. As necessidades originam motivos que impulsionam os homens e mulheres a agir. Vigotski (2009) vai mais adiante e esclarece que toda atividade é significada, ou melhor, tem significado e sentido, é mediada por emoções, desejos, expectativas que se revelam nos motivos. Isso explica porque estamos sempre em processo de constituição, porque temos sempre a sensação de que ainda temos muito a fazer. Essas reflexões nos levam a uma questão que consideramos relevante na discussão sobre formação continuada de professores: a formação continuada colabora com o processo de desenvolvimento do professor? Qual a condição necessária para que a formação continuada colabore com o desenvolvimento do professor?

Refletir no/sobre o processo de formação significa condição fundamental para o desenvolvimento da consciência do ser professor. Ou seja, a formação continuada

que pode colaborar com o desenvolvimento do professor é aquela que possibilita o exercício da reflexão crítica. Liberali (2011) tem discutido sobre isso e esclarece que há três modelos de reflexão que predominam nos cursos de formação de professores: a reflexão técnica, a reflexão prática e a reflexão crítica.

No que diz respeito à reflexão técnica, Liberali (2010, p. 26) pontua que nesse tipo de reflexão, o professor, "estaria preocupado em buscar nas descobertas científicas, em estudos, seminários, conferências, etc., respostas para seus problemas do dia a dia", ou seja, ele procura explicar a realidade por meio da teoria produzida nos meios acadêmicos. Matem-se assim a tradição na qual o professor é visto como mero de executor do trabalho desenvolvido na escola.

Outro tipo de reflexão muito desenvolvida nos cursos de formação de professores é a reflexão prática, ou seja, trata-se de levar o professor a refletir sobre a prática a partir da própria prática. São as situações imediatas, contingenciais que vão servir de fundamento para o exercício reflexivo. Isso acontece porque "a reflexão prática caracteriza-se essencialmente pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a compreensão de fatos". (LIBERALI, 2010, p. 26)

Por último, a autora discute sobre a reflexão crítica. Nesse tipo de reflexão, o professor articula dialeticamente os conhecimentos práticos e os conhecimentos teóricos, pois ambos são significativos no processo educacional, sem desconsiderar o contexto social e suas determinações. Portanto, a reflexão crítica ajuda a desenvolver a consciência do professor que aprende que teoria e prática constituem-se em uma unidade e que, através dela ele pode transformar sua realidade e a realidade a sua volta, construindo e reconstruindo conhecimentos novos. Neste contexto, a reflexão crítica segundo Liberali (2010, p. 32), "implica a transformação da ação, ou seja, a transformação social". Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Além disso, é importante ainda mencionar que a reflexão crítica ajuda o professor a reconhecer suas reais necessidades.

Para falar sobre necessidades, faz-se necessário considerar dois aspectos: o de caráter objetivo e o de caráter subjetivo. Em primeira linha, o aspecto objetivo se revela como uma solicitação precisa, tendo assim o sujeito consciência e propriedade do que fala, remetendo à ideia de exigência, daquilo que tem de ser, de caráter imprescindível ou inevitável (DI GIORGI, 2010). Nessa perspectiva, as necessidades são concebidas como representações que compõem a realidade, construídas em um determinado contexto histórico, mas nem sempre de forma consciente. Partindo dessa premissa, como parte existente de forma intrínseca no ser humano, na qual ele mesmo desconhece, se encontra a necessidade situada em um campo subjetivo, mais ligado ao significado de sentir pessoal. Essa necessidade específica, posicionada em um plano oposto ao das necessidades fundamentais ou objetivas constituem:

> Uma entidade relativa, socialmente construída, [referente] a padrões socialmente formados, que podem parecer inquestionáveis, mas que, enquanto produção humana, estão sujeitos à história, sendo mutáveis e irrepetíveis, o que não significa que seja necessariamente apenas uma realidade subjetiva. Mas, a necessidade é também uma construção mental do indivíduo e, por isso, é uma entidade subjetiva (RODRIGUES, 2006, p. 97 apud DI GIORGI, 2010, p. 43).

Dessa forma, para conhecê-la é preciso fazê-la emergir, tornando-a explícita por meio do diálogo alicerçado na construção das necessidades, sendo que o principal objetivo é fazer vir à consciência o que era inconsciente ou desconhecido. Para Bandeira (2014), o ser humano não é condicionado apenas por necessidades no âmbito das sensações orgânicas, suas necessidades ultrapassam essa dimensão e são determinadas por condicionantes políticos, históricas e sociais.

Afanasiev (1968) considera uma relação dialética entre a necessidade e a casualidade, sendo a segunda condicionada por fatores rotineiros e imprecisos, e, portanto, difíceis de se organizar ou planejar. A partir dessa perspectiva, ele acredita que o homem não é um ser impotente para limitar-se de forma passiva diante das imprevisibilidades, e, tampouco, é capaz de obter uma previsão desses acontecimentos a fim de moldá-los. Por esse modo, o mesmo acrescenta que:

> Em diferentes condições históricas, a interdependência entre a necessidade e a casualidade se manifesta de maneira diferente. O domínio da propriedade capitalista condiciona a ação espontânea da necessidade. As leis do valor, a anarquia da produção e a competição penetram nelas através de uma infinidade de casualidades. Por isso, no capitalismo, os homens estão privados da possibilidade de dirigir a vida da sociedade com comedimento, convertidos, como estão em joguetes (AFANASIEV, 1968, p. 172).

A necessidade, diante do contexto proporcionado pelo sistema capitalista, encontra-se distante da reflexão crítica, pois nele cria-se uma relação de dependência que limita o professor a exercer sua liberdade, restringindo a sua ação transformadora e sua autonomia quanto à escolha dos meios considerados como adequados para se chegar a um fim. Entende-se, desse modo, que as convenções sociais do momento histórico em que o professor está situado determinam as suas necessidades, causando uma relação de dependência com as condições objetivas em vigor. Entretanto, Afanasiev (1968), comenta que o conhecimento das leis e da necessidade objetiva, permite ao homem submeter aos seus interesses os múltiplos fenômenos da natureza da vida social, permitindo, assim, sistematizar as casualidades.

Esse entendimento atribui outro olhar sobre a atividade do professor. A profissão docente é desse modo, transformada em potência, capaz de tornar a casualidade um estímulo à ação criativa do profissional docente. De acordo com Bandeira (2014), se as condições não forem criadas para o homem compreender a necessidade como premissa da possibilidade, não se pode esperar outro modo, senão a submissão dela às casualidades. Os inúmeros fatos corriqueiros, as tarefas rotineiras e a preocupação demasiada com o tempo pedagógico se tornaram, ao longo do tempo, alvos de preocupação do profissional da educação, por conta da necessidade incessante de reconhecimento da sua eficiência e pertencimento ao grupo. Por esse modo, o uso das necessidades formativas dos professores como ponto norteador da formação continuada, implica em uma reorganização ou até mesmo reformulação de pressupostos que compõem a formação do professor. Entretanto, essa nova ótica só será vigente se partir da consideração do professor no seu próprio ambiente de exercício da atividade, ou seja, o contexto escolar.

> Por esses motivos, consideramos ser a escola, sem dúvida, o espaço de ser e estar professor, o lócus de sua ação, formação e desenvolvimento profissional, o espaço em que constrói o sentido de sua profissão e o grau de pertença para reinventar instrumentos significativos de construção da realidade. É na escola, portanto, que buscamos indivíduos reais com discursos originados em situações concretas acompanhadas de todas as angústias e incertezas trazidas pelo real (NOGUEIRA, 2006, p. 134-5 apud DI GIORGI, 2010, p. 87).

Norteada na concretude da profissionalidade, o espaço escolar é constituído de necessidades reais, e a presença de fatos corriqueiros e imprevisíveis são marcantes no cotidiano educativo da escola. Deste modo, Bandeira (2014) acrescenta dizendo que a rotina nem sempre requer reflexões rigorosas, aplicação de métodos e pensamentos complexos. Muitas vezes o profissional da educação age espontaneamente, conseguindo satisfazer as suas necessidades imediatas. A prática reflexiva crítica, por sua vez, impulsiona o sujeito ao trabalho mais coerente, que desenvolve melhor desempenho em sala de aula, suscitando o estabelecimento de conexões entre o contexto educacional e a sociedade como um todo, propiciando uma formação continuada que se desloca ao campo das possibilidades, no que se refere ao avanço do quadro educacional. É crucial nesse processo oferecer a voz capaz de gerar motivações aos professores para que possam explanar as suas necessidades, não meramente em caráter descritivo.

Outros elementos constitutivos da análise das necessidades estão as inquietações, as angústias e as motivações que orientam o percurso formativo do professor, nas quais são responsáveis por desencadear uma série de repercussões que venham a

auxiliar no desenvolvimento do processo educativo. Por esse modo, a emersão das necessidades intrínsecas, isto é, o processo de fazer vir à consciência o que outrora era desconhecido é de potencial contribuição para uma profissionalidade mais lúcida e mediadora do processo educativo baseado em questionamentos e problemáticas, suscitando reflexões e discussões diferenciadas. Isto posto, corrobora-se o fato de que "[...] o que muitas vezes é relevante na formação profissional é aquilo de que o formando não tem consciência [...] ou de que nem conhece a existência e que se manifesta em situações problemáticas do dia-a-dia" (RODRIGUES, 2006, p. 60 apud DI GIORGI, 2010, p. 43).

A análise das necessidades formativas dos professores é considerada um elemento chave e potencializador de mais desenvolvimento da prática docente. A consciência das necessidades estimula o esforço do indivíduo em transformar as necessidades intrínsecas em solicitações precisas, que compõem um quadro de progresso significativo à carreira do professor, ao fugir da lógica da conformidade e da verdade arbitrária. É com esse objetivo que nessa pesquisa buscamos desvelar as necessidades formativas do professor. Tema das próximas sessões.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esclarecemos que a abordagem da pesquisa desenvolvida é qualitativa, estando, portanto, voltada para descrição, análise e explicação do objeto de estudo. Segundo Ludke (1986), a pesquisa qualitativa tem o ambiente como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento, sendo que os dados coletados são, predominantemente, descritivos. Nela, o pesquisador não pode assumir uma postura de neutralidade diante dos fenômenos, uma vez que é sujeito dessa realidade, e a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Convém ressaltar ainda que o aporte teórico que fundamenta a análise das questões relacionadas a esta pesquisa, encontram-se respaldados nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica.

Tais pressupostos nos ajudam a situar o homem como se constituindo no movimento histórico dialético da realidade. Nesse movimento, as relações sociais motivam as questões inerentes ao próprio desenvolvimento do sujeito e da sua subjetividade. Na primeira etapa da pesquisa, as ações concentraram-se em levantamentos de referenciais bibliográficos, leituras, análises, discussões e estudos aprofundados acerca dos temas envolvidos com a investigação. Findada essa etapa, iniciamos o planejamento das ações metodológicas que levaram à produção dos dados da pesquisa empírica. Isto é, à apreensão das motivações que impulsionam os professores a realizarem formação continuada para assim, desvelar suas verdadeiras necessidades formativas.

Para apreender essas motivações, fizemos uso de entrevistas semiestruturadas. Participaram da pesquisa 08 (oito) professores que lecionam no ensino fundamental em escolas públicas. Os professores serão identificados como p1, p2, p3, p4, p5, p6, p7, p8. As análises foram orientadas pela técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1978) que levou ao encontro de quatro categorias de análise. Em função da natureza do texto aqui apresentado, foram selecionados dados relativos à categoria "Motivos pela busca da formação continuada" que será apresentada a seguir.

OS MOTIVOS PELA BUSCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Para elucidar sobre os motivos da busca da formação continuada, os professores foram questionados sobre o que os levavam a realizar a formação continuada, suscitando desse modo, sentidos diversificados. Partindo dessa questão e das significações materializadas em forma escrita, foram encontrados três motivos capazes de gerar a busca pela a formação continuada.

O primeiro grupo apresenta como motivo "adequação da prática", representando um percentual de 37,5% do total pesquisado; o segundo revelou como motivo "transformar a sua prática", representando um percentual de 50%; já o terceiro grupo encontrado aponta como motivo de buscar a formação continuada o "retorno financeiro" representando um percentual de 12,5%. As significações expressas pelos sujeitos foram sistematizadas no quadro abaixo:

Quadro 01 – as significações que apontam motivos para realizar formação continuada

ADEQUAÇÃO DA PRÁTICA	"A educação hoje exige do professor uma preparação mais adequada possível, para atender as demandas sociais, buscando desenvolver um trabalho de qualidade"(p1). "Necessidades de mudanças na minha didática, pois o que serviu para determinada turma, pode não servir para as outras. Além disso, é importante que os instrumentos sejam utilizados adequadamente"(p2). "[...] freqüento no intuito de melhorar minha prática docente no que diz respeito a estratégias de ajudar os alunos a aprender"(p3).
TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA	"Para a construção de novos conhecimentos, buscar novas experiências e aprimorar os conhecimentos já adquiridos. Sempre em busca de evolução de minhas competências para ampliar o meu campo de trabalho"(p4). "A participação em formação continuada vem do interesse em refletir sobre minha prática, tendo em vista a sua transformação na perspectiva de contribuir de forma significativa no processo de desenvolvimento dos meus alunos"(p5). "A vontade de sempre conhecer o novo, encontrar a melhor maneira de ensinar os meus alunos"(p6). "Acredito que a profissão de professor exigia a formação continuada, aprendemos ouvindo e partilhando vivências e agregamos novos conhecimentos"(p7).

RETORNO FINANCEIRO	"É uma forma de fazer com que o professor permaneça em sala, se não fizer a formação tem que planejar as aulas na escola. Já a minha especialização estou querendo ampliar meu horizonte e melhorar financeiramente"(p8).

Fonte: dados da entrevista

O primeiro grupo revela que busca formação continuada como meio de garantir o cumprimento adequado das tarefas restritas à sala de aula. Notamos que esse grupo busca formação continuada para garantir "desenvolvimento de um trabalho de qualidade", se adaptando às mesmas necessidades formativas indicadas por aqueles que necessitam de uma "mudança na didática" para a "utilização de instrumentos de maneira adequada", a fim de formular estratégias para "ajudar os alunos a aprender".

Apesar de reconhecer que essas necessidades são legítimas a todo professor e que a satisfação destas é muito importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considera-se que a valorização exacerbada disso revela uma visão instrumental e pragmática, fruto da lógica tecnicista e do mercado educacional, cuja funcionalidade de caráter estritamente utilitário limita a atuação do profissional ao seguimento de uma programação diária, em prol da eficiência que visa a todo custo controlar o tempo, descartando as suas imprevisibilidades e suas criações.

Essas significações expressas pelo primeiro grupo de professores intitulado como "adequação à prática" revela uma tendência nos discursos dos profissionais docentes como a salvaguarda organizacional de todo um processo complexo que é o educativo, ou seja, a supervalorização da prática. A dimensão instrumental do trabalho docente existe e precisa ser valorizada. Entretanto, não se pode sobrepô-la à dimensão ética e política do trabalho, sob pena de formar o ser humano apenas garantindo o acúmulo de informações desprovidas de sentido ético. Sobre isso, Vázquez (2007) destaca que a supervalorização da prática indica o direcionamento do "senso comum" à atuação docente. Para o autor, esse é um traço marcante do pragmatismo, no qual docilmente se dobra às exigências de uma prática empobrecida de elementos teóricos, uma prática que se reduz ao que é imediatamente útil, conforme esclarece o autor:

> Se reduz ao útil, com o que solapa a essência do conhecimento como reprodução na consciência cognoscitiva de uma realidade, ainda que só possamos conhecer essa realidade – reproduzi-la idealmente – em nosso trato teórico e prático com ela. É preciso advertir, por outro lado, que, fiel ao ponto de vista do senso comum, do "homem da rua", o pragmatismo reduz o prático ao utilitário, com o qual acaba por dissolver o teórico no útil. [...] Para o pragmatismo a verdade fica subordinada à utilidade, entendida esta como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida esta última, por sua vez, como ação subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva, transformadora. (VÁZQUEZ, 2007, p. 241 e 242).

O que o autor quer enfatizar é que a prática utilitarista é nociva à educação, porque impede o desenvolvimento de práticas transformadoras da realidade. A busca pela adequação da prática limita a criação humana, portanto, a criação do professor, bem como o seu modo de atuar mediante as situações imprevisíveis e indesejáveis, situações estas nas quais, sendo elas concebidas como elementos cruciais a todo processo inventivo, são difusoras de transformações promotoras de rupturas com a lógica pré-estabelecida. Desse modo, a inventividade é a mais vital necessidade humana, pois é só inventando que o ser humano transforma o mundo e a si próprio.

No que se refere ao segundo grupo, verificamos através das significações expressas pelos sujeitos, que a necessidade pela formação continuada provém da busca em construir conhecimentos a fim de ampliar a visão de mundo, bem como as possibilidades de evolução no trabalho; da busca em refletir sobre a prática, "tendo em vista a sua transformação"; e da "vontade de sempre conhecer o novo", através do aprendizado da escuta e da partilha de vivências, tendo em vista agregar novos conhecimentos.

Estes professores se inserem em uma perspectiva a favor da "transformação da prática". Pelos seus discursos observou-se o traço mais comum, o termo "novo", revelando um pedido emergencial em favor de uma formação continuada que atenda verdadeiramente aos anseios da profissão docente nos dias atuais. Diante da temática levantada, concordamos que é sempre bom e necessário refletir e buscar novos caminhos que conduza a novos destinos, principalmente na atualidade (IMBERNÓN, 2010), quando se vê nos indivíduos o anseio por um novo tipo de sociedade norteada por princípios progressistas.

Nesse seguimento, inferimos que os docentes apresentam uma nova concepção de formação, mais condizente, assim sendo, com as exigências da realidade inseridas no contexto social complexo. A formação contínua desperta neles sentido de participar de maneira consciente, o que denota comprometimento ético e ideológico com a profissão. Entretanto, "ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco [...] uma formação transmissora e uniforme [...] e fundamentada em um educador ideal que não existe" (IMBERNÓN, 2010, p. 39), levando ao entendimento de que a formação continuada não vem acompanhada da problematização acerca das mudanças contextuais, trabalhistas, de promoção de carreira, de salário (IMBERNÓN, 2010), questões estas que precisam se situar em momentos reais, e em necessidades emergenciais de tamanha significação para o profissional docente.

Essa lucidez é tida como predominante no grupo, principalmente no momento em que relaciona a formação continuada à necessidade de uma formação que seja capaz de fazer com que o sujeito reflita sobre a sua prática, acarretando compreensões auxiliares ao avanço da atuação docente, principalmente, em torno da intencionalidade da sua prática. "O fato de poder agir de uma maneira e não de outra, estabelecida por

alguém [...], desenvolve, na pessoa, a sensação de liberdade e de responsabilidade pelos seus atos, tornando-a sujeito da própria ação" (MELLO; BASSO, 2002, p. 297). Pode-se assim inferir que a prática desenvolvida pelo professor:

> [...] é, por natureza, intencional, ou seja, a atividade do professor está vinculada à formulação de fins e subjacente a valores produzidos pela sociedade. Por isso, as ações de formação continuada de professores devem caracterizar-se por processos mediadores que desenvolvam a consciência dos mesmos sobre os fins a atingir na sua prática pedagógica, para que eles possam assumir o papel de mediadores entre os alunos e as atividades não-cotidianas desenvolvidas na sociedade (MELLO; BASSO, 2002, p. 296).

Estendendo-se, desse modo, ao campo das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, visando com isso questionar de forma processual os valores e as concepções de cada professor e da equipe formadora em um aspecto colaborativo (IMBERNÓN, 2010), leva-se em consideração a profunda responsabilidade do professor, pelo fato dele ser concebido como um sujeito interventor-mediador e formador de indivíduos cognoscentes transformadores e não reprodutores.

No terceiro grupo, observa-se que o motivo gerador da necessidade de buscar formação continuada evidenciada por um dos professores é a permanência no emprego, visto que a presença nas formações é de caráter obrigatório para o profissional que atua na docência, caso contrário ele tem que "planejar as aulas na escola". Observamos que esse professor não reconhece nenhum valor na formação, uma vez que a mesma não faz parte das suas prioridades, se vendo "obrigado a freqüentar as formações", que para ele, é concebida como "informação", baseada apenas na transmissão de conhecimentos.

O quadro atual de desvalorização da formação continuada, tanto por parte dos próprios professores, quanto por parte de toda a sociedade, revela uma tendência à desvalorização da própria profissão docente. Diante dessa perspectiva, entedemos que tal concepção tem muito a ver com os motivos em ser professor, mais precisamente, em qual intencionalidade se outorga ao ensino que medeia. Partindo desta estimativa, verificamos que alguns processos de formação são desenvolvidos nos tempos de hoje sem nexo com a realidade encarada pelos professores em seu cotidiano, e sem coerência com os seus anseios e interesses. "Isso acontece quando os programas impostos a eles não levam em conta suas necessidades, impedindo-os de desenvolverem sua criatividade" (DUARTE, 2006. p. 150). Significa, pois, para eles, um ato mecânico, rotineiro e puramente burocrático. Por consequência, vimos que:

> Tudo ou quase tudo está predeterminado nos “manuais”, “guias”, “livros do professor”, “oficinas”. Embora se insista na necessidade de contar com docentes inovadores, que pesquisem e sistematizem o novo conhecimento, e embora haja consenso sobre a necessidade de um novo docente, capaz de desempenhar-se em cenários complexos e que tenha acesso e empregue as novas tecnologias de informação e comunicação, no momento de abordar sua formação, o desenvolvimento da profissão e seu papel de protagonista, escolhem-se as mesmas vias do passado: capacitação e mais capacitação, e, em alguns casos, se introduz como variante a avaliação do desempenho (CAMPOS, 2006, p. 189-190).

Em vista disso, reiteramos o caráter emergencial da reflexão crítica na formação continuada, devendo ser ela “o ponto de partida para o encontro de respostas aos desafios da realidade educativa, social e cultural com que se defrontam os professores” (AMORIM; CHAVES, 2006. p. 212), em prol do reconhecimento efetivo da necessidade de uma formação que seja contínua, e transformadora. Isto posto, Duarte (2006) expande essa via de compreensão ao dizer que a epistemologia da atividade do professor parte da construção da sua profissionalidade, da reflexão sobre sua ação, da sua invenção, experimentação e correção dos seus erros.

Partindo por essa direção, o professor poderá encontrar o caminho mais adequado para atender as suas necessidades, dúvidas e inquietações. Isso requer mudança de posição, de atitude, ou seja, precisam ser mais ativos, participativos, precisam se fazer ouvir.

As análises até aqui empreendidas levam a conclusão de que os cursos de formação continuada de professores ainda apresentam fragilidades e lacunas, sobretudo porque continuam, em sua maioria, sendo pensados, organizados e concretizados à revelia do que pensam e sentem os professores. São processos que na sua maioria organizam-se para os professores ao invés de se organizarem com os professores.

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES: PARA NÃO CONCLUIR

Os resultados da investigação mostram que os professores pesquisados têm vivenciado processos de formação continuada ao longo da carreira. Verificamos ainda que a formação continuada é motivada pelos docentes em função do desejo de “adequação da prática”, “transformação da prática” e “retorno financeiro”. Essas significações expressam que grande parte das necessidades dos professores são mediadas pelas demandas imediatas do espaço da sala de aula.

Além disso, os resultados indicam ainda que os professores muitas vezes encaram a formação continuada com desmotivação e desânimo, como obrigação

a cumprir para se manterem no emprego. Essa concepção elucidada por meio da pesquisa indica uma formação de professores que mais parece ser um modo de legitimar a adequação à ótica que vigora na atualidade, responsável pela falência dos processos educativos que longe de proporcionarem desenvolvimento humano servem muito mais para garantir sujeitos cada vez mais adequados e conformados à realidade. Porém, em meio a esse cenário, existem sujeitos que conseguem resistir às pressões dessa lógica e, motivados pela necessidade de transformar a sua prática, são potencializados por reflexões providas de sentido ético e político, conseguindo dessa forma compreender a formação continuada de modo mais crítico.

Portanto, insistimos que a formação continuada de professores tem o potencial de mediar o desenvolvimento da consciência do professor. Para isso, apostamos em um processo que leve o professor mais longe da sala de aula, que possibilite ao docente perceber as relações que determinam o desenvolvimento da sua prática, e, consequentemente, do processo educativo na sua totalidade. Que essas determinações, longe de serem eminentemente pedagógicas e utilitaristas, são sociais, culturais, éticas e afetivas. Portanto, precisam ser discutidas e refletidas de forma crítica no processo de formação.

A finalização dessa pesquisa não encerra esse debate, pelo contrário, apresenta novas questões a serem debatidas. Como ajudar os professores a ultrapassar a visão utilitarista da prática pedagógica? Como se constitui a formação continuada capaz de mediar o desenvolvimento da consciência ético-afetiva dos professores?

Se por um lado essas questões demonstram que ainda temos um longo caminho a percorrer no entendimento das determinações que constituem a totalidade que é a formação de professores, por outro lado, são questões que abrem novas possibilidades de investigação.

REFERÊNCIAS:

AFANASIEV, Vitor. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ALENCAR, Eliana de S. **As relações interpessoais entre professores e alunos mediando a construção do fracasso escolar**: um estudo do cotidiano de uma sala de aula. 2007.147 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

AMORIM, Dolores Maria Borges; CHAVES, Eneida Maria. A formação do professor reflexivo como referência para uma nova epistemologia da prática: a experiência vivida no CSFP. In: CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo. **Formação de Professores no Mundo Contemporâneo:** Desafios, Experiências e Perspectivas. Juiz de Fora: EDUFJR, 2006. – 260 p.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis:** realidade e possibilidades. 2014. 248 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), Universidade Federal do Piauí, Teresina.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1978.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Vanice de Castro. Uma experiência de Educação Continuada em Juiz de Fora. In: CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, Paulo R. Curvelo. **Formação de Professores no Mundo Contemporâneo:** Desafios, Experiências e Perspectivas. Juiz de Fora: EDUFJR, 2006. – 260 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.; 23 cm.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores:** Questões fundamentais. Coleção: Novas Perspectivas em Linguagem Aplicada. Vol. 8. Campinas, SP: Fontes Editores, 2010.

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

MELLO, Maria Aparecida; BASSO, Itacy Salgado. Formação continuada de professoras de educação infantil na perspectiva histórico-cultural: a atividade mediada em processos colaborativos. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (org). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. – 350 p.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz:** a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: Ciência e Educação. Porto Alegre, RS – Brasil. v. 9, n. 2. p. 191-211, 2003.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 1ª ed. – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO FORMAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL, EDUCACIONAL E PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Thelma Helena Costa Chahini (UFMA)
ThelmaChahini@hotmail.com
Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar)
piedade@ufscar.br

INTRODUÇÃO

Pessoas com deficiência são aquelas que possuem impedimentos de longo prazo, da natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009). A título de informação, segundo os dados do Censo Demográfico de 2010 (BRASIL, 2012), 23,9% da população brasileira possui deficiência, dentre essas, visual, auditiva, intelectual e motora.

Laraia (2009) ao discorrer sobre o contexto histórico da pessoa com deficiência evidencia quatro principais modelos de entendimento do que vem a ser deficiência e de como as pessoas que a possuem devem ser tratadas. São eles: o modelo caritativo, o modelo médico, o modelo social e o modelo baseado em direitos.

Ainda segundo a autora, no modelo caritativo as pessoas com deficiência precisam de ajuda, simpatia e caridade, visto que são vítimas de sua incapacidade. No modelo médico, essas pessoas carecem de serviços especiais, escolas especiais e professores de educação especial, pois precisam ser “normalizadas”, pois suas limitações são individuais e precisam ser “curadas”. No modelo social, a deficiência não depende apenas da pessoa que a tem, mas de toda a sociedade, devido ao fato de a *deficiência* derivar do meio em que a sociedade se encontra organizada. No modelo baseado em direitos, a sociedade precisa mudar para garantir que todos tenham oportunidades iguais. Em relação ao último modelo, “os dois elementos principais desse modelo são o empoderamento, assim entendido como a participação das pessoas com deficiência, e a responsabilidade das instituições públicas em implementar os direitos das pessoas com deficiência” (LARAIA, 2009, p.38).

Santiago (2011, p. 261) afirma que “seja na Antiguidade, Idade Média, Moderna ou Contemporânea, a exclusão social de pessoas com deficiência é referendada pelo seu pertencimento de classe, e não pela deficiência em si”. Pois de acordo com o autor:

> A verdade é que a história mostra que ontem e hoje, pessoas com deficiência das classes altas podem sonhar e conquistar seus sonhos, pois estes são compráveis. Certamente, para isso terão escola de qualidade, professores qualificados e recursos tecnológicos especiais. Contudo, os pobres ainda estão longe de almejar igualdade de oportunidades (SANTIAGO, 2011, p. 267).

Ainda segundo Santiago (2011), apesar dos grandes avanços em relação aos estudos sobre o desenvolvimento e aprendizagem humana, assim como a respeito das potencialidades e/ou capacidades das pessoas com deficiência, a sociedade ainda guarda preconceitos que reforçam estigmas sobre as referidas pessoas. “Se o direito à vida precisou de um período de amadurecimento da sociedade para expandir-se a todos os indivíduos, tempo considerável reclama discussão sobre o direito de todos à educação” (SANTIAGO, 2011, p. 234).

A relevância social e científica de pesquisas na área da educação especial e da inclusão de pessoas com deficiência tem por compromisso social e político a desconstrução de estigmas históricos, que associam a deficiência com a improdutividade e desvalorização da pessoa humana. Deve-se levar em consideração que:

> A exclusão das pessoas com deficiência do mercado de trabalho deve-se primeiramente a uma história de marginalização, seguida da utilização de um modelo caritativo utilizado por toda a sociedade, segundo o qual a pessoa com deficiência não seria capaz e, por isso, precisaria de ajuda de todos. Também se deve à falta de cumprimento pelo Estado de seu dever de fornecer ensino com qualidade e igualdade de condições para o exercício de um trabalho digno e produtivo. (LARAIA, 2009, p. 18).

Xavier, Fernandes e Tomás (2009, p. 70) ressaltam que diante das exigências mundiais em relação à economia, a forma de gestão empresarial, o mercado de trabalho e o perfil dos trabalhadores foram redefinidos, exigindo–se novas habilidades cognitivas, compatíveis com essa reestruturação ocupacional. Nesse sentido, “a relação entre educação e o desenvolvimento econômico está baseada nas habilidades cognitivas para o trabalho que os indivíduos adquirem no ensino formal e que refletem na sua produtividade”. “[...] a educação modifica as habilidades do trabalhador, que influenciam na sua produtividade, aumentando a produtividade geral e a sua renda, contribuindo para o crescimento econômico”. “[...] a educação tem sido tomada como um preditor para o sucesso profissional”.

É inegável o papel da educação à inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, pois sem educação formal de qualidade, fica-se à margem do exercício da cidadania.

Devido ao fato de a maioria das pessoas com deficiência encontrarem-se excluídas socialmente, Laraia (2009) esclarece que houve a necessidade de implementar ações afirmativas, visando incluir todas as pessoas com deficiência que se encontram marginalizadas socialmente de seus direitos de cidadãs.

Ortega (1997) alerta para a questão da falta e/ou carência de maiores conhecimentos em relação à questão da deficiência, visto que ter uma deficiência e/ou ser uma pessoa com deficiência não implica, necessariamente, em ter uma doença, bem como ser incapacitado para o desenvolvimento de atividades profissionais. Em alguns casos, ter uma deficiência pode implicar em alguma limitação e/ou formas diferenciadas para certas atividades, mas jamais em incapacidades para desenvolvê-las.

Nesse sentido, se faz importante citar Bahia (2006, p. 26) quando declarar que:

> Desconstruir a referência do indivíduo com deficiência como incapaz, inválido, oneroso e improdutivo e construir a figura da pessoa com deficiência dotada de qualificação profissional é, sem dúvida, o grande desafio dessa sociedade do novo milênio, na qual a competição injusta, as desigualdades sociais e as discriminações ainda se encontram enraizadas no convívio social.

Diante dos fatos, questiona-se: quais as percepções de profissionais das áreas educação/trabalho em relação à relevância da Educação formal no processo de inclusão social, educacional e profissional de pessoas com deficiência?

Visando responder ao problema levantado, o objetivo primário deste estudo foi investigar quais as percepções de profissionais das áreas educação/trabalho em relação à relevância da Educação formal no processo de inclusão social, educacional e profissional de pessoas com deficiência.

Nesse contexto, enfatiza-se que, as pessoas que não conseguiram e/ou não estão conseguindo alcançar o nível de escolarização necessária à inserção social, educacional e profissional, em sua maioria, nada têm a ver com os seus potenciais cognitivos e, sim, com as condições materias e subjetivas do preconceito, dos estigmas, do desconhecimento de como ensiná-las e/ou de como conviver com elas, respeitando as suas necessidades educacionais específicas.

MÉTODO

Realizou-se uma pesquisa exploratória, descritiva com 07 profissionais envolvidos com o processo Educação/Trabalho de pessoas com deficiência. 4 pertencem ao sexo masculino e 03 ao sexo feminino. Identificados na pesquisa por P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Dentre esses, 01 é Desembargador Federal do Trabalho, 01 é Promotor de Justiça especializada na defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 01 é Auditor Fiscal do Trabalho, 01 Coordenador de Núcleo de Inclusão no Mercado de Trabalho, 01 é Diretor de uma Instituição Federal de Ensino Técnico, 01 é Coordenador de Programa de Ações Inclusivas , 01 é Administrador de Empresa e Gerente de Agência da Previdência Social.

A pesquisa teve parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Os instrumentos para coleta de dados compreenderam entrevistas semiestruturadas aplicadas por meio de um roteiro contendo questões referentes à inclusão social, educacional e profissional de pessoas com deficiência.

Após as apresentações necessárias e o consentimento para a coleta de dados, iniciavam-se os demais procedimentos, dentre esses, o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a permissão para que as entrevistas fossem gravadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao serem questionados sobre o que tinham a dizer em relação as pessoas com deficiência que se encontravam inseridas no mercado de trabalho formal.

De acordo com as percepções e/ou experiências dos profissionais envolvidos com o processo Educação-Trabalho de pessoas com deficiência, destacam-se as conquistas dessas pessoas em relação aos direitos de ingresso e permanência no meio laboral de empresas públicas e privadas, bem como as contradições dos discursos de inclusão, que no caso, são barreiras, na maioria das vezes, atitudinais em relação aos conhecimentos e/ou reconhecimentos do potencial educacional e profissional das pessoas com deficiência.

Ainda conforme às falas dos profissionais envolvidos com o processo educação-trabalho de pessoas com deficiências, elencou-se duas situações relevante para análise e discussão de acordo com estudiosos da área.

> [...] as empresas alegam que não há pessoas qualificadas no mercado, mas não contratam pessoas de nível superior, e quando o fazem, não lhes dão oportunidade de acesso a cargos compatíveis (P1);
>
> [...] digo para que os ouvintes tenham paciência com as pessoas surdas, pois elas têm uma cultura diferente da cultura dos ouvintes (P5).

Algumas dessas ponderações podem ser vistas como uma inadaptação ao mundo do trabalho. Forrester (1997, p. 58) denuncia as exclusões, rejeições e promessas cínicas de integração e diz: “é imediata e flagrante aqui a situação de injustiça e de desigualdade, sem que os interessados sejam os responsáveis, sem que eles próprios se tenham colocado nessa situação.” “Seus limites já estavam fixados desde antes de nascer [...]. Sobre a disfarçada indiferença, a autora comenta, ainda, que: “[...] a sociedade desperta sempre assustada, escandalizada: ‘eles’ não se integram; ‘eles’ não aceitam tudo com a gratidão que era de esperar.” E conclui: “Mas integrar-se a quê? Ao desemprego, à miséria? À rejeição? Às vacuidades do tédio, ao sentimento de ser inútil ou até mesmo parasita? Ao futuro sem projeto?”

Sabe-se, no entanto, que não é fácil romper com essas práticas discriminatórias e seus disfarces, do que se pode pensar como sendo a tarefa de superação da sociedade. Para Batista (2002, p. 21), “a lógica do mercado é mais um aspecto que influencia no insucesso da inclusão de pessoas que não correspondem ao padrão estabelecido”.

Os trabalhadores em comento, de forma geral, se encontram em situação de maior fragilidade e de dependência. No caso em questão, se estes “ousam” reclamar tendem a ser vistos como uma inadaptação ao mundo do trabalho, podendo ficar até na mira de futuras demissões.

Verificam-se, também, relatos que os veem dentro de padrões considerados como “normais” às pessoas de forma geral, com ou sem deficiência: “vejo essas pessoas tão adaptadas que quase esqueço-me de suas deficiências” (P3); “eu os vejo como empregados com as mesmas virtudes e defeitos daqueles que não têm deficiência” (P4); “capazes, dedicadas e comprometidas com o que fazem” (P6).

Cabe, portanto, entender que, de acordo com Batista (2002, p. 22) “[...] estar empregado no mercado formal possibilita fazer parte de uma organização e, ao mesmo tempo, obter o reconhecimento através da legalização e dos processos ideológicos implícitos nesse tipo de contratação”.

Em relação ao questionamento se existe algum fator que pode dificultar e/ou facilitar o ingresso de pessoas com deficiência no Mercado de Trabalho.

Os dados revelam que para os profissionais envolvidos com o processo Educação-Trabalho, os **fatores que facilitam** e/ou contribuem para o ingresso e à permanência de pessoas com deficiência no mercado de trabalho competitivo são, em relação à própria pessoa com deficiência: saber conviver com as demais pessoas, ter boa escolaridade, boa qualificação profissional. Em relação às empresas e demais profissionais: acessibilidade adequada; respeito, equidade, segurança; eliminação de discriminação e preconceitos; valorização do potencial da pessoa com deficiência; a Lei de Cotas, informações sobre a deficiência.

E os **fatores que dificultam**, segundo os referidos profissionais, são: em relação à própria pessoa com deficiência: falta de escolaridade e/ou de formação profissional.

Diante do verificado, se faz importante pontuar que, segundo Vygotsky (1997) o que dificulta e/ou impossibilita a pessoa com deficiência de desenvolver suas funções elementares superiores são os fatores sociais e a negligência pedagógica.

Ainda de acordo com os referidos profissionais, em relação às empresas e demais profissionais, os fatores que dificultam são: desrespeito em relação à pessoa com deficiência e ao cumprimento da Lei de Cotas; não focar na sustentabilidade e na responsabilidade social; barreiras atitudinais; o preconceito; despreparo dos profissionais de recursos humanos de muitas empresas em não saber reconhecer o potencial profissional das pessoas com deficiência; desinformação e preconceito;

falta de acessibilidade a bens e serviços; e negação de direitos fundamentais como o de educação, dificultam a inserção e a permanência de pessoas com deficiência no mercado de trabalho formal.

Nesse contexto, Amaral (1994) ao realizar estudos sobre pessoas com deficiência no mercado de trabalho, se deparou com uma realidade muito excludente. Os dados apontaram que os colegas sem deficiência não acreditavam que seus colegas com deficiência podiam ser produtivos. E quando as empresas entravam em recessão, as pessoas com deficiência eram as que primeiramente ficavam desempregadas, independentemente de suas produtividades, bem como não existia perspectivas de ascensão nas empresas pesquisadas e, raramente essas pessoas assumiam cargos de chefia.

Quando se questionou se a deficiência é um fator que pode dificultar o ingresso no Mercado de Trabalho. Dentre os 07 participantes, 05 deixaram explícito que sim, mas não pela própria deficiência em si, mas por causa do preconceito que muitas pessoas ainda têm em relação às pessoas com deficiências e/ou pela falta de conhecimentos adequados sobre a própria deficiência, bem como pelas questões de carência e em alguns casos, ausência de acessibilidade nas empresas. 02 profissionais informaram que a deficiência não é fator que pode dificultar o ingresso e, que de certa forma, com a Lei de Cotas, até facilitou o ingresso de muitas pessoas no mercado de trabalho.

Interessante o relato de P5 ao falar que as pessoas surdas estão escolhendo as funções que querem exercer no mercado de trabalho e que “[...] muitas empresas que estão disponibilizando vagas para os surdos, dentre essas, no setor de frios, padarias etc., mas muitos não querem, eles estão escolhendo” (P5), o que se pode inferir o não dito em relação às “oportunidades” profissionais que as empresas privadas disponibilizam a muitos profissionais com Educação Superior e as quais são recusadas por estes. Ficando as questões, nesses casos específicos, a deficiência facilita o ingresso no mercado de trabalho? Para quais funções?

Tendo em vista os argumentos anteriores relembra-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos ao declarar, em seu Artigo 23, que: “toda pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do seu trabalho e a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego” (DECLARAÇÃO..., 1948, não paginado).

Nota-se a implementação de várias leis, que visam assegurar a equidade de acesso às pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mas sabe-se que essas pessoas têm vivenciado muitos desafios de superação, devido à existência de obstáculos na efetivação de seus direitos de cidadãos relacionados à inclusão social, educacional e profissional.

Quando foi questionado se o fato de a pessoa com deficiência possuir Educação Superior contribuía para maior equidade de oportunidades no Mercado de Trabalho, em relação às pessoas sem deficiência, os relatos dos profissionais envolvidos com o

processo educação-trabalho, revelam que 03 profissionais enfatizam que ter Educação Superior contribui para que as pessoas com deficiência tenham maior equidade de oportunidades, pois isso está agregado a maiores conhecimentos e é um diferencial durante a concorrência por uma vaga no mercado de trabalho formal. 04 profissionais ressaltam que mesmo possuindo nível superior, a maioria das pessoas com deficiência não terá equidade no mercado de trabalho, principalmente, nas empresas privadas. Conforme destacado nas falas a seguir:

> O diploma de nível superior é condição *sine qua non* para qualquer brasileiro ingressar adequadamente no mercado, mas as pessoas com deficiência normalmente têm mais dificuldade de aceder à faculdade e menos chance de contratação. Talvez nos concursos públicos a faculdade seja o fator decisivo (P1);
> As referidas pessoas não têm as mesmas oportunidades, pois, na maioria das vezes em que são inseridas, são por conta da exigência legal da lei das cotas, o que está muito longe da proporção de pessoas com deficiência existentes (P6);
> A falta de preparo para lidar com a diferença faz com que a sociedade seja profundamente desigual, inferiorizando alguns segmentos sociais e estabelecendo relações subalternizadas para determinadas pessoas (P7).

Diante dos fatos, se faz importante destacar a Lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, que assegura e promove, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Dentre esses, acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Art. 28 - XIII) (BRASIL, 2015)

Conforme Ribas (2011, p. 107) as empresas devem inscrever as pessoas com deficiência em suas políticas de recursos humanos e, aprenderem a trabalhar com a diversidade. Devem conhecer as necessidades especiais e/ou específicas dessas pessoas, oferecendo à elas condições adequadas de exercerem suas funções laborais, respeitando suas características individuais, “nenhuma delas deixará de alcançar as metas e os resultados desejados se tiverem ao seu alcance os recursos necessários”.

As pessoas com deficiência não podem mais ser vistas como aquelas que terão de se adaptar às suas limitações e/ou se conformar com os estigmas em relação à deficiência, mas sim como pessoas capazes. Portanto, devem-se dar condições e oportunidades para que elas se mostrem e exerçam todos os seus direitos. As referidas pessoas têm o direito de viver suas experiências e aprender com elas, mesmo que em alguns casos, a deficiência imponha certos limites educacionais e ocupacionais.

Sobre o que tinham a dizer às pessoas com deficiência que ainda não ingressaram

no Mercado de Trabalho Formal, os profissionais envolvidos com o processo educação-trabalho de pessoas com deficiência enfatizaram que as referidas pessoas devem estudar, qualificar-se, conhecer para exigir seus direitos de cidadãos, lutar por melhores oportunidades e contra os preconceitos, acreditar em seus potenciais pessoal e profissional. Conforme exemplificado na fala a seguir: “Jamais acreditem no limite que lhe querem impor. Normalmente as pessoas sem deficiência transferem para as pessoas com deficiência, seus medos, suas inseguranças. Jamais aceitem isso” (P1).

Diante dos fatos, fica a certeza de que vale a pena lutar pelas oportunidades, ampliar e aprimorar conhecimentos já adquiridos, buscar a qualificação, não desistir dos sonhos, acreditar em seus potenciais, conhecer e exigir os seus direitos, dentre outros.

O certo é que - dentro do contexto do mundo do trabalho para pessoas com deficiência - há um desafio muito grande que ainda precisa ser vencido, mesmo que seja na perspectiva de denúncia e crítica, como munição para o enfrentamento de contextos tão adversos, mas que possam beneficiar e reafirmar a identidade e o espaço para a construção da qualidade de vida de todos os cidadãos, com deficiência ou não.

Manter acesa tais perspectivas para prosseguir acreditando em si mesmo e no futuro, nos remete a Bauman (2001, p. 91) quando diz que seria bom construir “[...] um mundo cujos habitantes não são nem concorrentes nem objetos de uso e de consumo, mas colegas (ajudantes e ajudados) no esforço contínuo e interminável de construir vidas compartilhadas e torná-las possíveis.” Enfim, a construção de vínculos entre iguais e “desiguais” não é fácil, mas se impõe até mesmo por uma questão de sobrevivência. A realidade concreta mostra, no entanto, que a necessidade de dignidade e sentido na atividade de trabalho exige articulações, discussões, entre outros.

Concorda-se com Quiles e Costa (2012) ao sinalizarem que se faz urgente romper com o preconceito e com a discriminação em relação às pessoas com deficiência. É necessário transpor as barreiras atitudinais, bem como adquirir conhecimentos coerentes em relação às suas reais necessidades e potencialidades. E proporcionar condições efetivas de inserção dessas pessoas no mercado de trabalho competitivo.

Ainda de acordo com os autores, as pessoas com deficiência têm muito o que nos ensinar, visto serem “resilientes” e resistentes diante às inúmeras dificuldades e/ou obstáculos na luta pelo direito de se incluírem em todos os setores sociais. Por isso, são exemplos de vida e de superação. Deve-se evitar “[...] culpabilizar o trabalhador pelo fracasso social que muitas vezes advém das contradições do próprio sistema” (QUILES; COSTA, 2012, p. 167).

CONCLUSÕES

Diante dos fatos, percebe-se a relevância da Educação formal no processo de desmistificação dos conhecimentos preconceituosamente produzidos em relação ao potencial das pessoas com deficiência nas instituições de ensino e no mercado de trabalho e, que, tanto essas instituições quanto as organizações empresarias possibilitem condições adequadas de ingresso e permanência às referidas pessoas, para que estas possam superar as barreiras existentes devido aos estigmas e à falta de oportunidades, bem como pela dificuldade de acesso aos conhecimentos culturalmente produzidos, necessários à inserção delas na sociedade de forma geral e no mercado de trabalho, em particular.

É inegável o papel da educação formal à inclusão social, educacional e profissional de pessoas com deficiência, pois sem educação de boa qualidade, fica-se à margem do exercício da cidadania.

Deve-se pensar que a inserção social, educacional e profissional de pessoas com deficiência não deve se dar por assistencialismo ou por força da Lei, mas por reconhecimento do potencial humano dessas pessoas, assim como pelo respeito a seus direitos de cidadãs.

Nesse contexto, a Educação formal é fator imprescindível à empregabilidade. A falta e/ou carência de uma educação básica de boa qualidade, dificulta e/ou impede as pessoas com deficiência de inserirem-se no mercado de trabalho formal. Não se pode esquecer que a inserção da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, além de proporcionar satisfação e realização pessoal, é inerente ao exercício da cidadania. E isso envolve a participação das instituições de ensino nesse processo, de forma eficaz.

O conhecimento produzido pela humanidade não é de direito, nem de posse de pessoas ou grupos sociais, mas de direito e de posse de todos. É este saber que as instituições de ensino, como instituições sociais, têm responsabilidade de transmitir, possibilitando a todos a sua apropriação.

Em análise geral, a carência de educação de boa qualidade tem sido um dos obstáculos à qualificação profissional, e como consequência disso, muitas pessoas com deficiência estão tendo dificuldade de inserirem-se, adequadamente, social e profissionalmente.

A sociedade, como um todo, deve se envolver na luta por uma educação de boa qualidade a todas as pessoas, bem como por um mundo mais inclusivo, mais justo e verdadeiramente democrático.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Mercado de Trabalho e deficiência**. Revista Brasileira de educação especial, v.1, n.2, p. 127-136, 1994.

BAHIA, M. S. **Responsabilidade social e diversidade nas organizações**: contratando pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

BATISTA, C. A. M. **A inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado formal de trabalho**: um estudo sobre suas possibilidades nas organizações de Minas Gerais. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais – Gestão das Cidades). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Decreto nº 6.99, de 25 de agosto de 2009. Brasília – DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 08 set. 2015.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência** / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146,** de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso 1141 em: 16 mar. 2015.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso em: 10 maio 2015.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1997.

LARAIA, M. I. F. **A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho**. 2009. 197 p. Dissertação (Mestrado em Direito). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP, 2009.

ORTEGA, M. L. J. **Amplitude do conceito de "deficiente"**. Revista Trimestral de Direito Público. São Paulo, n. 17, 1997.

QUILES, R. E. S.; COSTA M. P. R. da. **A Surdocegueira e o mercado de trabalho**: contradições, embates, desafios e perspectivas. In: COSTA, M. P. R. da (Org.). A Pessoa com deficiência no Mercado de Trabalho. São Carlos: Pedro & João editores, 2012.

RIBAS, J. **Preconceito contra as pessoas com deficiência**: as relações que travamos com o mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTIAGO, S. A. da S. **A história da exclusão da pessoa com deficiência**: aspectos socioeconômicos, religiosos e educacionais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas**. Tradução Julio Guillermo Blank. 2. ed. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997. v. 5.

XAVIER, F. P.; FERNANDES, D. C.; TOMÁS, M. C. Fatores econômicos e estrutura social: a escolaridade como fator explicativo para o diferencial dos salários no Brasil. In: NEVES, J. A.; FERNANDES, D. C.; HELAL, D. H. (Orgs.). **Educação, trabalho e desigualdade social**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

REPENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE SUAS BASES EPISTEMOLÓGICAS: DA RACIONALIDADE PRÁTICA À PRÁXIS EDUCATIVA

Elmo de Souza Lima (UFPI)
elmolima@gmail.com

O século XX foi marcado por inúmeras transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que provocaram profundas mudanças na organização do trabalho, na produção e difusão do conhecimento, nos mecanismos de relacionamento social, no acesso à informação e, consequentemente, no papel exercido historicamente pela escola (LIBÂNEO, 2006).

Diante desse contexto, se por um lado, cresceu as exigências quanto ao desenvolvimento de um modelo de educação voltado à profissionalização dos jovens para atender ao mercado de trabalho globalizado e informatizado, por outro, ampliaram-se os movimentos em torno de uma educação comprometida com a formação crítica e cidadã, que preparem os jovens para conviverem de forma democrática nesse contexto político e cultural que reafirma as liberdades individuais e coletivas e as necessidades do respeito às diversidades religiosas, socioculturais e étnicas.

Esse cenário vem exigindo profundas mudanças no sistema educacional brasileiro, colocando novos desafios para as políticas educacionais, principalmente, no campo da formação docente e na redefinição das políticas curriculares, pois, se por um lado, temos que democratizar as escolas e universalizar a educação básica, garantindo o acesso aos diferentes grupos sociais, capacitando-os para a inserção nesse novo contexto sociopolítico e econômico globalizado, por outro, temos que pensar numa formação que preparem os educadores para acolher esses alunos em sua completude, complexidade e diferença, garantindo não só as condições da inclusão social, mas também a sua inserção enquanto sujeito no contexto sociopolítico e cultural brasileiro.

Por conta disso, tivemos, a partir da década de 90, a criação de inúmeros programas e projetos de formação continuada tanto em nível nacional quanto no âmbito dos estados e municípios, com o intuito de qualificar os docentes para o desenvolvimento de uma “educação de qualidade” que atenda as demandas do mundo contemporâneo, que não pode estar associado somente à formação profissional.

As políticas de formação continuada construída nas últimas décadas estão associadas à diferentes bases epistemológicas, que dialogam com projetos de educação e sociedade distintos, com uma forte predominância das concepções políticas e filosóficas associada aos paradigmas neoconservadores. Diante desse contexto, buscamos refletir, através dos projetos de pesquisas desenvolvidos, nos

últimos cinco anos, na Universidade Federal do Piauí, sobre as bases epistemológicas que dão sustentação as políticas de formação docente a partir dos seguintes aspectos: quais referenciais teóricos e metodológicos norteiam os projetos de formação docente implementados na última década no Brasil? Que bases epistemológicas dão sustentação a esses modelos de formação? Que tipo de profissionais se busca formar?

Compreendemos é necessário aprofundar este debate sobre os pressupostos políticos e epistemológicos que dão sustentação as políticas e práticas de formação docente com o intuito de superar os modismos comuns neste campo, com desvelamento das intencionalidades e das ideologias que estão presentes nas políticas de formação desenvolvida no Brasil.

De acordo com os estudos de Pimenta (2006), Contreras (2002), Libâneo (2006), dentre outros, por traz dos modismos disseminados no campo da formação docente, cresce a preocupação com a propagação das políticas públicas de cunho neoliberais na formação do educador, com a intensificação de uma visão pragmatista que ressuscita os ideais tecnicistas.

A reflexão acerca das bases epistemológicas que dão sustentação à formação docente no Brasil torna-se imprescindível no sentido de desconstruir os falsos discursos disseminados nos projetos de formação docente que, apesar de incorporar conceitos que apontam na direção de uma prática inovadora, trazem em sua essência valores e interesses inerentes aos princípios políticos e pedagógicos conservadores e neoliberais.

Para Freire (2005) todo ato educativo é eminentemente um ato político, portanto, não podemos deixar de compreender que todo projeto de formação está conectado a uma base política, ou seja, a um projeto político que define os princípios e os fins que irão orientar os recortes teórico-metodológicos e a construção dos currículos dos processos formativos.

> Desse modo, buscamos discutir acerca da formação docente no sentido de reafirmar a importância de investirmos em projetos que se constitua a partir da práxis67 educativa, tendo o docente como intelectual crítico que irá, a partir da problematização da realidade, colaborar na definição das propostas de formação e na reorientação dos currículos escolares. Portanto, queremos uma formação que, para além das necessidades imediatas do mercado, esteja comprometida politicamente com a formação crítica dos profissionais da educação e com a construção de uma educação emancipadora.

67 Para Konder (1992, p. 115), “Práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se em si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática”.

UMA ANÁLISE DAS BASES EPISTEMOLÓGICAS QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO DOCENTE

Com o avanço dos meios de comunicação, a cultura midiática assumiu um papel de destaque na formação cultural dos jovens, bem como dos professores, criando-se novos processos educativos associados à pseudoformação, baseada no acúmulo de informação sem qualquer reflexão mais aprofundada sobre os saberes e valores implícitos neste processo, favorecendo o modelo de socialização que promove a adaptação e o conformismo (ADORNO, 1995). Além disso, as informações são apropriadas de forma descontextualizadas e deslocadas dos contextos sociohistóricas e culturais de produção, portanto, sem uma compreensão crítica dos seus fins.

Diante desse contexto, é necessário repensar as bases epistemológicas que norteiam as políticas de formação docente, bem como as práticas educativas desenvolvidas nas escolas, tendo em vista que o contexto atual exige o desenvolvimento de uma racionalidade[68] crítica que preparem as pessoas para conviver com diferentes formas de pensar e ver o mundo, bem como preparem-os para respeitar essas diferentes concepções, convivendo de forma democrática.

A sociedade contemporânea exige uma postura mais crítica, criativa e autônoma tanto dos alunos quanto dos professores, demandando o desenvolvimento de capacidades voltadas para a tomada de decisão e iniciativa, de agir em situações de incertezas, trabalhar em grupo, respeitando as diferenças, de compartilhar ideias e conhecimentos, potencializando a construção coletiva e a convivência democrática.

Os estudos de Lima (2015), Pimenta e Ghedin (2006), dentre outros, demonstram que os programas de formação docente em desenvolvimento nas últimas décadas baseiam-se nos referenciais teórico-metodológicas do paradigma conservador e nos princípios epistemológicos da ciência positivista (pensamento cartesiano/newtoniano), fomentando modelos de formação na perspectiva do domínio instrumental dos conteúdos que seriam ministrados nas disciplinas.

Com base nos princípios epistemológicos do positivismo, o ato de conhecer está associado ao processo de quantificação, simplificação e classificação. Na lógica da racionalidade técnica, o conhecimento é um saber acabado, descontextualizado e a-histórico. Adota uma postura conceitual apoiado em certezas e num único caminho ao conhecimento.

Nessa perspectiva, o modelo de formação fundado nos princípios da racionalidade técnica reforça a dualidade apresentada nas dicotomias (teoria-prática), fragmentação (conteúdo-forma), polarização (saber e saber fazer). Esse se constituiu o grande

68 Conforme Giroux (1986, p. 225), racionalidade significa “um conjunto específico de pressupostos e práticas sociais que medeiam como o indivíduo ou grupo se relaciona com a sociedade maior. Subjacente a qualquer modo de racionalidade está um conjunto de interesses que definem e limita como a pessoa reflete sobre o mundo”.

problema da formação de professores, que se mantêm dentro do primado de uma concepção positivista de ciências (RODRIGUES, 2005).

A formação do professor desenvolvida a partir do paradigma da racionalidade técnica concebe o docente como técnico e sua atividade profissional associada à aplicação de teorias e técnicas na solução de problemas. Enquanto técnico, o docente tem o papel de selecionar e aplicar as metodologias que consideram mais eficazes para atingir aos propósitos pedagógicos, sem fazer considerações sobre os propósitos da educação e seus valores.

A partir disso, os docentes são condicionados a implementação de processos educativos sem a compreensão dos fins que norteiam tais ações e práticas, resultando em atividades alienantes uma vez que os professores não dominam os princípios políticos e filosóficos que norteiam suas práticas educativas. Neste processo, o docente "se tornar prisioneiro da ação instrumental e prática" não sendo capaz de enxergar os limites de sua ação nem a essência de sua prática (NORONHA, 2010, p. 13).

No entanto, diante das mudanças no campo da produção do conhecimento, das relações sociais, culturais e políticas, fomentadas pelo surgimento de numa nova sociabilidade democrática, o modelo de educação e formação fundada no princípio da racionalidade técnica não dá conta das necessidades formativas da atualidade.

Contrapondo-se à racionalidade técnica, Tardif (2000) aponta para a necessidade de se adotar a epistemologia da prática profissional, cuja finalidade seria revelar os saberes que englobam "os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser" (p. 11), visando compreender a natureza desses saberes, assim como, o papel que desempenham tanto no processo do trabalho docente quanto na identidade profissional dos professores.

Para Schön (2001), a epistemologia da prática advém do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas, "pensar o que fazem, enquanto fazem" em situações de incerteza, singularidade e conflito. Nesse caso, o desenvolvimento da racionalidade prática está associado ao processo formativo que fomente o desenvolvimento da reflexão-na-ação, vinculada aos pressupostos teóricos e metodológicos do pensamento pragmático.

O autor propõe o desenvolvimento de um ensino prático reflexivo, baseado numa epistemologia que abre espaço à criatividade e ao talento artístico de professor. Ou seja, a partir dos referenciais teóricos de cunho pragmático, idealizado por John Dewey, Schön (2001) propõe que a formação fomente o desenvolvimento do professor reflexivo com base numa proposta pedagógica que permita aos docentes tornarem-se pesquisadores de sua própria prática.

Desse ponto de vista, os processos formativos sob a orientação filosófica do pragmatismo voltam-se à construção de conhecimentos vinculados às necessidades

práticas dos educadores, limitando-se em grande medida à apropriação de informações e conhecimentos fragmentados e descontextualizados dos processos políticos e pedagógicos implícitos ao fazer educativo. Este aspecto é duramente criticado por Scalcon (2008, p. 40), pois ao assumir o caráter de espontaneidade da atividade docente, a filosofia pragmática,

> [...] reduz o saber profissional a mera aquisição de informações e dados que não ultrapassam o nível do senso comum, não permitindo apreender as articulações históricas existentes entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado.

As políticas de formação vinculadas à epistemologia da prática, ao supervalorizar a prática, distanciam-se da teoria enquanto elemento capaz de possibilitar uma reflexão profunda sobre a educação, enquanto projeto emancipador, e sua dimensão política e pedagógica, pois "[...] é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação" (SILVA, 2011, p. 22).

O fato de questionarmos os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos que norteiam os projetos de formação de professores voltados à reflexão sobre a prática, num viés pragmático, não significa que desconhecemos a importância da prática na formação dos educadores. Pelo contrário, a reflexão crítica sobre as experiências educativas e socioculturais dos profissionais da educação e educandos é imprescindível no desenvolvimento de processos formativos críticos, pois a transformação dos projetos educativos instituídos na escola ocorre na medida em que submetemos as atividades escolares aos processos de problematização e reflexão crítica, auxiliados pelas teorias da educação. Desse modo, compartilhamos com a argumentação de Noronha (2010, p. 19): "Não se trata, portanto, de negar o cotidiano da prática do educador caracterizando-o simplesmente como o lugar do senso comum (vivência), em contraposição a uma perspectiva teórico-acadêmica que este deveria adquirir para entender e dar sentido à experiência".

Defendemos que a reflexão sobre as práticas educativas assuma um espaço de destaque dentro dos projetos formativos, no entanto, que esta reflexão não seja limitada ao espaço da sala de aula, mas contemple uma análise mais ampla sobre o contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos os educandos, educadores e as práticas educativas. Ou seja, que esta reflexão seja construída a partir dos princípios políticos e filosóficos defendidos no âmbito da racionalidade crítica.

Corroborando com essas reflexões, Pimenta (2006), Contreras (2002), dentre outros, alertam para o risco da formação docente desenvolvida com base na racionalidade prática, ao darem muita ênfase na prática, esvazie o processo formativo da dimensão teórica necessária para o aprofundamento da reflexão crítica acerca da

prática e de sua transformação. Essa valorização demasiada da prática faz com que os docentes se distanciem das teorias que dão suporte à educação.

Para Pimenta (2006, p. 26), a teoria tem um papel fundamental na formação docente, pois é através dela que se pode "[...] oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos e culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os".

A proposição de uma reflexão da prática deslocada do contexto sócio-histórico, político e cultural e dos referenciais teóricos que dão sustentação às políticas educacionais e às próprias práticas educativas constitui-se numa das principais limitações das concepções políticas e filosóficas da racionalidade prática. Para Ghedin (2006, p. 131-132),

> A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa a crítica ao conceito de professor reflexivo.

No contexto da epistemologia da prática construiu-se também a ideia da formação do professor pesquisador de sua própria prática, capaz de refletir sobre seu próprio fazer e promover as mudanças necessárias à inovação das práticas educativas. Com a crescente difusão da ideia do professor pesquisador de sua própria prática, Silva (2011) alerta para os limites implícitos nessa proposta de pesquisa.

Segundo autora, esse modelo de investigação distingue-se da investigação acadêmica por diferentes motivos: a) suas descobertas são imediatamente traduzidas na prática, ou seja, é uma investigação que emerge da prática e visa à prática; b) há uma desvinculação da pesquisa da análise social mais ampla e do conhecimento científico acadêmico; c) é uma modalidade de pesquisa que ao restringir a produção de conhecimentos ao conhecimento pedagógico, "recusa-se à totalidade explicativa e se filia a uma concepção em que o senso comum é emancipatório, pois sustenta que a ação do professor produz saberes que nada ficariam devendo aos conhecimentos obtidos por meio da pesquisa acadêmica" (SILVA, 2011, p. 27).

Na tentativa de valorizar a prática docente e suas experiências profissionais, os teóricos adeptos da epistemologia da prática supervalorizam as experiências e os saberes oriundos da prática sem a preocupação em apontar os limites que estão implícitos nesse processo, uma vez que, no contexto na política neoliberal, há um predomínio de práticas educativas construídas a partir dos interesses do sistema capitalista, que se reproduz no contexto da escola, sem que os docentes tenham a menor compreensão dos fins e valores implícitos nos projetos políticos e econômicos vinculados à ideologia capitalista.

No entanto, ao criticar os limites identificados na proposta de formação do professor pesquisador, não queremos dizer que somos contra essa ideia do docente enquanto pesquisador na educação básica. Pelo contrário, acreditamos que a transformação das práticas educativas passa de fato pela formação de professores enquanto intelectuais críticos que tenham a competência técnica, ética, política e científica para desenvolver pesquisas sobre sua própria prática, articulando-a com o contexto político na qual está inserido. Por esta razão, concordamos com Silva (2011, p. 29), quando afirma que:

> [...] para nós, não existe um professor pesquisador/reflexivo capaz de resolver, por meio da pesquisa, apenas problemas que se apresentam na sala de aula ou no cotidiano escolar. Se for para reivindicar a pesquisa na educação básica, queremos um professor capacitado como pesquisador no sentido estrito – ciência, que seja capaz de investigar o campo em que desenvolve a sua vida profissional e os objetos de estudo da sua área; um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação.

Nesta perspectiva, as promessas aparentemente emancipatórias apresentadas pela racionalidade prática voltam-se ao atendimento dos interesses do capital, promovendo a subordinação da razão aos interesses imediatistas do sistema capitalista. Assistimos, nos últimos anos, ao "[...] triunfo da dimensão instrumental da razão, muitas vezes festejado como símbolo do progresso" (LOUREIRO, 2007, p. 528). Assim, vivenciamos o abandono e a coisificação do pensamento associada a uma prática utilitária, comprometida com o capital.

A concepção pragmática reforça a proposta de formação docente orientada pela lógica do mercado, favorecendo a desqualificação, desumanização e degradação dos profissionais da educação, porque submete o educador e o trabalho educativo ao processo de produção e reprodução da alienação e do cotidiano alienado (DUARTE, 1993). Para Freitas (2007, p. 143), esse agir acrítico e alienado do professor está associado ao fato de eles estabelecerem "[...] uma relação de exterioridade com a sua atividade, como se ela não lhe pertencesse, e, com isso, acaba aprisionado ao seu assujeitamento ideológico e inconsciente perdendo sua condição de sujeito social concreto".

A superação deste processo de distanciamento do docente do seu próprio fazer educativo está associada ao desenvolvimento da consciência acerca do seu papel político na construção das políticas e das práticas educativas. Ou seja, é através da apropriação dos fundamentos políticos e pedagógicos da práxis que os educadores poderão construir práticas educativas com consciência dos fins e intencionalidades. Aspecto que exigirá do professor a transformação de suas rotinas didático-pedagógicas mecanizadas e acríticas em práxis.

A partir das contribuições teóricas da filosofia da práxis, Contreras (2002) propõe o desenvolvimento de uma nova racionalidade fundada nos princípios da epistemologia da práxis, que amplie o processo de reflexão sobre as práticas educativas. Com base nessa perspectiva, os docentes vão assumir uma postura crítica frente ao projeto educativo, bem como, diante das concepções de sociedade, de escola e de ensino. Neste caso, os professores participam tanto da construção do conhecimento teórico quanto da transformação do pensamento e da prática social.

Com essa proposição teórica, Ghedin (2006) propõe a transição da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, "pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática" (p. 133). Para o autor, o processo de reflexão não pode limitar-se ao espaço da sala de aula, deve voltar-se para as condições históricas e culturais que envolvem o contexto educativo e os sujeitos envolvidos no processo formativo. Sendo assim,

> Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições, e uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nestas instituições [...]. A reflexão crítica apela a uma crítica da interiorização de valores sociais dominantes, como maneira de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos (GHEDIN, 2006, p. 139).

Diante desse contexto, enquanto o paradigma da racionalidade técnica pregou o distanciamento entre sujeito-objeto, conhecimento-contexto, racionalidade-subjetividade, a epistemologia da práxis propõe a rearticulação dos diferentes saberes e contextos, possibilitando que as práticas formativas sejam construídas a partir da articulação entre teoria/prática, conhecimento científico/saber social, experiências intelectuais/experiências socioculturais.

No âmbito da epistemologia da práxis, os cursos de formação docente devem possibilitar a articulação e a integração dos diferentes saberes oriundos das práticas sociais, culturais e educativas, visando à produção de um olhar integral e global da sociedade. A partir do desenvolvimento de um olhar de totalidade acerca da realidade sócio-histórica e dos processos educativos, superando a visão fragmentada e descontextualizada da epistemologia da prática, os docentes terão uma compreensão crítica do contexto sócio-histórico no qual estão inseridos tanto os sujeitos socais envolvidos nos processos educativos quanto às políticas que norteiam os projetos educativos. Nesta perspectiva,

> [...] não há como compreender os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade ignorando o contexto histórico no qual se desenvolvem. Desse modo, os problemas que se apresentam para a prática educativa devem ser investigados, analisados e compreendidos à luz da perspectiva histórica e crítica (MAZZEU, 2011, p. 02).

Assim, a compreensão crítica do contexto sócio-histórico e cultural passa pelo desenvolvimento da reflexão filosófica que possibilite ao educador a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista guiada pelo senso comum. Neste caso, a partir da reflexão filosófica os professores serão capazes de desenvolver uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional dos projetos educativos, guiada pelo desenvolvimento da consciência filosófica.

A reflexão crítica desenvolvido no contexto da epistemologia da práxis deve possibilitar ao educador o desenvolvimento da capacidade de refletir com profundidade e rigorosidade sobre os problemas educacionais, visando à compreensão desses problemas em sua totalidade, bem como dos condicionantes do trabalho educativo.

Com base nos princípios políticos e epistemológicos crítico-emancipatórios, os processos de formação de professores devem criar espaços de reflexão crítica acerca da complexidade dos aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais que determina as políticas e práticas educativas. Com isto, os docentes terão a oportunidade de superar suas concepções ingênuas, pautadas numa visão superficial do contexto que envolve suas atividades, assumindo uma postura crítica frente à missão política de construir processos educativos que se coloquem enquanto processos políticos voltados à formação crítica e emancipadora dos jovens.

Dessa forma, a epistemologia da práxis favorece a compreensão dos fatores que condicionam as práticas educativas, tais como interesses de classe, relações de poder, ideologias dominantes, crenças estabelecidas, a fim de possibilitar a emancipação dos educandos e do educador. A tarefa do professor consiste em explorar e criar as possibilidades transformação da realidade, desenvolvendo nos alunos a capacidade de pensar e atuar criticamente em busca transformação social.

Neste caso, é importante que os docentes sejam instigados a atuarem enquanto intelectuais transformadores que ajudem os estudantes a adquirirem conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições se possam abrir a uma eventual transformação (GIROUX, 1997).

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ENQUANTO INTELECTUAL CRÍTICO

Como alternativa para superar os limites da reflexão isolada e descontextualizada no âmbito das escolas, Giroux (1997) propõe a formação do professor enquanto

intelectual crítico capaz de construir projetos educativos fundando na epistemologia da práxis, na qual “os professores constroem o conhecimento a partir da análise crítica das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 26).

Na condição de intelectual crítico, os professores serão capazes de compreender que a educação enquanto ato político não é neutra, portanto, está permeada de ideologias e interesses que precisam ser cuidadosamente analisadas, ressignificando seus princípios políticos e filosóficos a fim de colocá-la a serviço da emancipação das classes populares.

Uma política de formação docente construída a partir da práxis educativa, que se constitui através da problematização crítica, tanto dos saberes e experiências socioculturais dos docentes, quanto do contexto socioeducativo no qual estão inseridos, torna-se um caminho fecundo à formação de professores enquanto intelectuais críticos que tenham a capacidade de compreender a realidade social complexa e contraditória em que estão envolvidos os processos educativos e as vivências cotidianas dos alunos.

O professor enquanto intelectual crítico é capaz de perceber a intrínseca articulação entre a prática educativa e a prática social, por isto, construirá suas práticas educativas a partir da compreensão crítica dos seus alunos enquanto sujeitos históricos situados em contextos contraditórios, injustos e desumanos. Daí a importância de compreender as condições históricas que determinam as condições de ser e de agir daqueles sujeitos, bem como as condições históricas que determinam as formas de ser e agir do professor no contexto das escolas e suas determinações políticas e institucionais.

A formação do intelectual crítico é condição essencial para a produção de novos currículos escolares voltados à formação crítica e emancipadora dos jovens, tendo em vista que, a partir da construção desse olhar crítico acerca da realidade e das diversidades sociocultural dos alunos, torna-se possível pensar em projetos educativos e curriculares que contemplem a diversidade de interesses e necessidades inerentes as condições existenciais daqueles sujeitos.

Aranha (2006, p. 47) defende que “[...] a formação do professor como intelectual transformador supõe o reconhecimento de que as crenças, as condutas e os valores incorporados pelo senso comum muitas vezes estão a serviço da manutenção de uma ordem social hierarquizada, isto é, são ideológicos”, portanto precisam ser problematizadas e ressignificadas, contribuindo na formação crítica e emancipadora dos/as educandos/as. Esta problematização da realidade é necessária porque as ideologias implícitas nas práticas educativas e sociais “provoca uma consciência ilusória da realidade, porque camufla o conflito existente dentro da sociedade ao disseminar a maneira de pensar dos segmentos privilegiados” (p. 47-48). Em sintonia com essas reflexões, Giroux (1997, p. 37) argumenta:

> [...] a compreensão de como a ideologia funciona fornece aos professores uma ferramenta heurística para examinar como suas próprias visões sobre conhecimento, natureza humana, valores e sociedade são mediados através das suposições do 'senso comum' que usam para estruturar suas experiências em sala de aula. As suposições acerca da aprendizagem.

A problematização crítica acerca das práticas educativas e sua articulação com as práticas políticas e sociais é imprescindível para que os docentes possam tanto apropriarem-se criticamente do seu fazer educativo quanto ressignificarem tais práticas, colocando-as a serviço da emancipação dos educandos e da transformação das condições de injustiças e desigualdades instituídas historicamente no contexto da sociedade capitalistas.

Neste caso, é necessário que no âmbito da formação crítica sejam desenvolvidos estudos que favoreçam a compreensão sobre o papel exercido pela ideologia na definição dos fins dos projetos educativos, bem como o seu desvelamento, pois "ao reconhecer o que é ideológico, o educador terá as condições de propiciar aos educandos a oportunidade de desenvolver, por sua vez, a capacidade de questionamento e de promover a desmistificação da cultura" (ARANHA, 2006, p. 48).

A formação docente construída numa perspectiva crítica e emancipadora permite aos docentes o desenvolvimento de um olhar crítico investigativo acerca das condições históricas e sociais que determinam as suas formas de ser e estar no mundo, bem como, as suas práticas sociais e profissionais. Ou seja, o decente precisar sair da condição de sujeito acrítico, a-histórico, resultante dos processos formativos fragmentados e alienantes, colocando-se na condição de sujeito capaz de compreender criticamente as relações de poder que estão submetidos no âmbito de suas práticas sociais e políticas. Nessa direção, Giroux (1997, p. 173) enfatiza que:

> [...] o conceito de intelectual transformador vai além de sugerir a função política envolvida no trabalho curricular. Ele também oferece um ponto de partida para que os educadores examinem suas próprias histórias, [...] formações sociais, culturais e experiências sedimentadas particulares que definem quem eles são e como estruturam suas experiências escolares.

Na condição de intelectual crítico os professores devem assumir o desafio de lutar pela transformação da educação enquanto ato político de transformação da realidade social, assumindo, antes de tudo, o desafio de promover sua própria transformação. Ou seja, na perspectiva da práxis a transformação da realidade passa pela transformação do próprio ser humano. No entanto, não é fácil assumir essa postura de intelectual crítico comprometido com a construção da práxis revolucionária num contexto educacional com forte predomínio da racionalidade técnica e da burocratização dos

espaços educativos. Daí a importância dos processos formativos serem construídos enquanto espaços de produção da práxis, voltados à problematização da cultura, das práticas sociais e das condições sociais dos professores enquanto sujeitos históricos, a fim de visualizar e produzir as possibilidades de transformação.

O investimento na formação do professor enquanto intelectuais, conforme proposto por Giroux (1997), torna-se um caminho fecundo para a produção de projetos educativos que se constituam a partir da práxis transformadora, tendo em vista que sua proposta passa pela construção de uma base teórica que permita aos docentes o exercício do trabalho intelectual, em detrimento do enfoque instrumental. Uma formação que favoreça o desvelamento das condições ideológicas que perpassam o cotidiano da escola, seja por meio dos conhecimentos socializados, nas formas de organização dos tempos e espaços do currículo, seja nas ideologias dos educadores e educandos.

Tais reflexões reforçam a necessidade de pensarmos em projetos formativos que possibilitem aos docentes a construção de uma ampla visão acerca do mundo sócio-político e cultural em que estão inseridos a fim de compreender como são constituídas as relações de poder entre os diferentes grupos políticos e culturais e as suas inter-relações com as políticas e as práticas educativas e a própria pedagogia. Neste caso, a formação crítico-reflexiva deve criar situações que possibilite a compreensão da escolarização, do currículo e a pedagogia "como territórios de disputas, arenas sociais em que estão em jogo as próprias identidades" (FREITAS, 2005, p. 146).

A apropriação do conceito de intelectual transformador é uma oportunidade para analisarmos criticamente a natureza política do trabalho do profesor, percebendo objetivamente as contradições entre o que ele pratica e o resultado desta prática. Neste caso, o professor precisa compreender-se enquanto ser político que deve estar situado politicamente no meio social, fazendo opção em favor de projetos educativos voltados à transformação das condições de injustiças e exploração em que tanto ele quanto os educandos estão historicamente condicionados.

Diante desse contexto, a formação crítica dos docentes se constitui a partir de atitudes epistemológicas que pensa nessa formação enquanto práxis, que superando a visão fragmentada da produção do conhecimento e a dicotomia entre teoria e prática, possibilite uma sólida formação a partir da articulação entre o fazer e o pensar a educação enquanto processo indissociável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de formação docente desenvolvidos no Brasil situam-se, em grande parte, no âmbito da epistemologia da prática, tendo como foco a formação do professor reflexivo. São projetos formativos que, ao apostar na reflexão individualizada e limitada ao contexto da sala de aula, compromete a formação crítica dos docentes, devido seu distanciamento e/ou negação da formação teórica, capaz de permitir uma compreensão dos condicionantes históricos e ideológicos que norteiam as políticas educacionais, as estruturas organizativas das escolas e, consequentemente as práticas educativas.

No entanto, é importante perceber que as políticas de formação de educadores situam-se num campo de disputa, pois, se por um lado, cresceu a influência das bases epistemológicas associada à filosofia pragmática nos cursos de formação docente, por outro lado, ampliam-se os movimentos e as lutas de pesquisadores e profissionais comprometidos com a educação crítica e transformadora que se contrapõem a esse projeto de formação comprometido com os interesses do sistema capitalista.

Contrapondo-se aos modelos de formação vinculados ao pragmatismo, ganha força as concepções teórico-motodológicas voltadas para a formação crítica do professor que, ao compreendê-lo como intelectual crítico, fomenta o desenvolvimento de atividades fundadas na dimensão da práxis educativa, possibilitando o desenvolvimento de novas competências éticas, políticas e técnicas, tornando-os autônomos para pensar coletivamente os projetos educativos em sintonia com os anseios dos sujeitos sociais.

Neste caso, a formação docente produzida na dialética da práxis educativa, além de desenvolver um olhar crítico acerca do contexto sociocultural através de abordagens de teorias filosóficas, antropológicas e sociológicas que possibilitem a compreensão da realidade enquanto processo histórico em construção/ transformação, é capaz de desenvolver nestes profissionais a capacidade de sonhar e produzir utopias, alimentando tanto sua luta enquanto educador crítico, quanto sua capacidade de fecundar o imaginário e a consciência dos alunos com sonhos e utopias acerca das possibilidades de construção de um mundo novo, na medida em que cada aluno toma consciência do seu inacabamento e descobre-se enquanto sujeitos que traz em si a capacidade de “ser mais“.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995

ARANHA, Maria Lúcia de A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professor.** São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

FREITAS, Maria A. S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista - Ba, n. 1, p. 135-150, 2005.

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GHEDIN, Evandro Luiz. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

GIROUX, Henri A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofa da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Elmo de S. **Formação continuada de educadores/as: as possibilidades de reorientação do currículo. Curitiba: CRV, 2015.**

LOUREIRO, Robson. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007.

MAZZEU, Lidiane T. B. **Pedagogia histórico-crítica e formação de professores**: proposições e categorias. Disponível em: *<www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT08-4826--Int.pdf> Acesso: dez. 2011.*

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

_____; ANASTASIOU, Lea das G. C. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Marli de F. **Da racionalidade técnica à "nova" epistemologia da prática**: A Proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais. Tese Doutorado em Educação - Universidade Federal do Paraná, 2005.

SCALCON, Suze. **O pragmatismo epistemológico e a formação do professor**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SILVA, Kátia Augusta C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, p. 05-24, Jan./Fev./Mar./Abr, 2000.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES DE INTEGRANTES DE UM GRUPO DE PESQUISA

Cicera Sineide Dantas Rodrigues (UECE/URCA)
cicerasineide@hotmail.com
Eunice Andrade de Oliveira Menezes (UECE)
euniceagosto@yahoo.com.br
Cláudio César Torquato Rocha (CAPES/OBEDUC)
claudio_torquato@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O debate promovido nos últimos tempos sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente está diretamente vinculado ao modo como estar organizada a sociedade contemporânea. Esse estudo versa sobre o desenvolvimento profissional no campo da formação docente, sem perder de vista reflexões em torno de aspectos crítico-sociais que ajudam a compreender a contemporaneidade e suas demandas.

À luz da abordagem qualitativa de pesquisa, analisamos o tema partindo de dados produzidos por meio de entrevista semi-estruturada realizada com bolsistas do Programa Observatório da Educação (OBEDUC)[69] em uma universidade pública do Estado do Ceará. Com o intento de problematizar a temática evidenciada, a entrevista abordou as seguintes perguntas: O que você entende por desenvolvimento profissional no campo da formação docente? Em que situações/experiências você considera que o professor se desenvolve profissionalmente? O uso deste instrumental contribuiu para explicitar as concepções de membros deste grupo sobre a temática 'desenvolvimento profissional docente' em relação com a formação de professores da Educação Básica.

Realizamos a pesquisa no primeiro semestre de 2014, período em que o grupo vivenciava sessões de leitura de referenciais sobre o assunto 'desenvolvimento profissional e formação docente', tema central do nosso estudo.

Iniciamos nossa reflexão elaborando uma breve discussão sobre o contexto social atual, buscando evidenciar que esse debate se reflete nas discussões sobre a profissionalização e o reconhecimento do professor como profissional do ensino. Neste exame, recorremos às formulações de pesquisadores como: Nóvoa (1991, 1997 e 2009), Imbernón (1999), Garcia (1999, 2007 e 2009), Formosinho (2009) e Therrien (2012), dentre outros.

69 As entrevistas foram realizadas por meio de recurso eletrônico. Participaram vintes bolsistas entre doutorandos, mestrandos, graduandos e professores da Educação Básica, todos integrantes do Projeto *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica - estudo exploratório sobre contribuições do PIBID*, investigação apoiada pelo Programa Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES (Edital 2012). Para fins desta pesquisa trabalhamos com os depoimentos de seis desses sujeitos, escolhidos aleatoriamente.

A CENA SOCIAL CONTEMPORÂNEA E O DEBATE SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Viver em sociedade significa principalmente e entre outras questões que não vivemos como queremos, mas compartilhando determinados valores, crenças e atitudes que na sua realização cotidiana conflui na criação de instituições sociais (DEMO, 1995). Essas instituições, por sua vez, não existem sem conflitos. Segundo dados divulgados do Ministério da Saúde (MS), somente em 2011, 52.807 brasileiros foram assassinados em território nacional. A taxa foi de 27,4 casos para cada grupo de 100 mil habitantes (Jornal O Povo, de 21/01/2014).

Acreditamos que essa realidade pode se agravar nos próximos anos, porque não avistamos iniciativas públicas mais intensas para reverter esse quadro, pelo contrário, temos mais motivos para entender que a situação de violência possa se intensificar, tanto devido à revolução científica e tecnológica, que torna mais concorrida a seleção social ao priorizar os 'melhores' e reduzindo os lugares da pirâmide da estratificação social, como pela falência das políticas públicas no que concerne à segurança nacional e locais.

Se nos defrontarmos com a realidade brasileira e aliarmos ao problema do desemprego a partir da inovação tecnológica outros, como o preconceito étnico e de gênero, teremos uma variável negativa a mais. No Brasil o que não falta é preconceito de toda natureza (AGUIAR, 2007; ALMEIDA, 2012). Uma pesquisa do Instituto de **Pesquisa** Econômica Aplicada- IPEA sobre desigualdades de gênero e raça, publicada em 2011, afirmou que mesmo com a criação de políticas compensatórias de distribuição de renda (a exemplo do 'Bolsa Família') das últimas gestões do governo federal:

> A pirâmide social, esculpida pelas variáveis renda, sexo e raça, sofreu pequena alteração [entre os anos 1995 a 2009]. Se, em 1995, os homens negros tinham rendimentos superiores aos das mulheres brancas, ao longo do tempo, passam a receber ligeiramente menos, tendência que se pronuncia a partir de 1999. Em 2009, à mulher branca correspondia 55% da renda média dos homens brancos; para os homens negros, o percentual foi de 53%. No entanto, as mulheres negras, em que pesem o aumento da renda e a redução da desigualdade, permanecem bem isoladas na base da hierarquia social (sua renda média equivalia a 18% dos rendimentos percebidos pelos homens brancos, em 1995, e chega a 30,5% em 2009) (BRASIL/IPEA, 2011).

Vejam que as alterações tratadas foram apenas horizontais, isto é, não modificaram substancialmente o *status quo*. Se levarmos em conta que a variável genérica 'homem branco' pode não ter uma renda tão confortável, considerando suas necessidades vitais, veremos que o nivelamento da renda da população por baixo, é uma realidade mordaz. Assim sendo, ponderamos que os governos, ao invés de

estimular a cooperação e a solidariedade dos segmentos sociais tendo em vista a harmonização coletiva para a emancipação social, atiçam a guerra de todos contra todos através da ampliação da concorrência pelo mercado.

Em consequência desse cenário caótico, as demandas sociais trazem a imersão das classes populares na 'escola de massas' (FORMOSINHO, 2009), o que acarreta a necessidade de um novo projeto de escola e, por conseguinte, um novo projeto de desenvolvimento profissional dos professores. Defendemos então que a aprendizagem da docência deve ocorrer com base em situações do contexto escolar que favoreçam o desenvolvimento da prática crítico-reflexiva, pois, "no cotidiano da sala de aula, o professor defronta-se com situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante a formação" (MIZUKAMI, 2010, p.14). Importa frisar que a formação inicial e continuada são processos fundamentais da profissionalização docente, mas não são elementos exclusivos e únicos do desenvolvimento deste profissional.

> Adotamos, assim, a reflexividade crítica como aporte conceitual para compreendermos o desenvolvimento profissional docente. O caráter crítico da reflexividade impulsiona o entendimento de que a formação docente deveria auxiliar os professores a desenvolver "simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades [...]; a segunda, de apropriação de metodologias de ação [...]; a terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares" (LIBÂNEO, 2005, p.70).

De fato, faz-se necessária a reflexão crítica sobre as reais funções docentes no cenário de rápidas mudanças na sociedade alienante do capital, de tal forma que possamos discutir acerca das condições de trabalho dos professores, que por vezes tem ocasionado a 'crise da identidade docente'.

Nos próximos tópicos trataremos das concepções de alguns teóricos que contribuem para o entendimento dos construtos sobre desenvolvimento profissional docente, além de respondera duas questões centrais que permeiam o estudo: O que é desenvolvimento profissional docente? Quais as percepções dos integrantes do Núcleo OBEDUC sobre este tema?

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE: PARA ALÉM DO DUALISMO

O conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a ideia de crescimento, de alargamento das possibilidades de ação dos professores. Para tanto, havemos de compatibilizar duas dimensões que se apresentam como inseparáveis na prática docente: a formação do professor e as condições concretas em que ele atua. Se concebermos a formação como um dos componentes do desenvolvimento profissional,

entenderemos um conjunto de questões que historicamente têm permeado a profissão docente: salário, jornada, estatuto de profissão (ou perda deste), carreira, condições objetivas de trabalho, currículo, gestão etc. Sobre essa discussão, Garcia (2007, p.55) assevera que:

> [...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de *desenvolvimento profissional dos professores,* por ser aquele que melhor se adapta à concepção *actual* do professor como profissional de ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superior a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. (Grifo do autor)

Ao tratar de formação inicial, Garcia (1999) defende a presença de níveis e componentes do conhecimento profissional docente. O autor refere-se a quatro componentes:

- O *conhecimento psicopedagógico,* que é aquele relacionado com o ensino e com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos. Esse tipo de conhecimento é também definido pelo autor como "conhecimento profissional";
- O *conhecimento do conteúdo* é pertinente à matéria que os professores ensinam e que lhes permitem ensinar algo pelo fato de estarem preparados para tal. Em contrapartida, a falta de conhecimento do professor pode afetar o nível de aprendizagem dos alunos, concorrendo para que estes tenham seu desenvolvimento comprometido;
- O *conhecimento didático do conteúdo* é considerado por Garcia (1999) como elemento central do conhecimento do professor. Relaciona-se à combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico e didático;
- Por fim, o *conhecimento do contexto* é a componente que diz respeito ao local onde se ensina, bem como a quem se ensina. Garcia (1999, p.91) advoga que os "professores têm de adaptar o seu conhecimento geral da matéria às condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam".

Esses conhecimentos abarcam dimensões fundamentais para a formação profissional docente. Dessa forma, eles precisam ser formados com vistas ao domínio de elementos que extrapolem a transposição da matéria, que os motivem a se comprometer com um projeto educativo que abarque atitudes de respeito a diversas questões.

O debate sobre desenvolvimento profissional docente não se faz fora da discussão sobre a própria constituição do ser docente, percebendo-o como um

profissional inserido em uma “prática complexa, centrada na aprendizagem para a vida no mundo na sua integralidade” (THERRIEN, 2012, p. 109). Para esse autor, os professores podem ser visualizados como “mediadores de formação”. Isso pressupõe vê-los como detentores

> De três requisitos fundamentais ao exercício de uma profissão na qual se lida com seres humanos. Esta ótica contempla um sujeito que domina saberes, que produz significados, transformando pedagogicamente esses saberes, e que atua numa práxis regulada pela ética profissional. (THERRIEN, 2012, p. 109).

Em sua obra “Formação de professores para uma mudança educativa”, Garcia (1999, p.139) ao se posicionar sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente, afasta qualquer possibilidade de fragmentação ou dualismos entre esses construtos. Para o autor

> [...] um dos elementos positivos que encontrámos na utilização do conceito *desenvolvimento profissional* reside no facto de pretender superar a concepção individualista e celular das práticas habituais de formação permanente. Quer isso dizer que o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular**.** (Grifo do autor)

Assim como Garcia (1999, 2007), tratando de necessidades diferenciadas do professor em relação às atividades de formação, Nóvoa (2009) aborda especificamente a ideia de pensarmos a formação de professores construída dentro da profissão. O autor discorre sobre cinco facetas da problemática “formação docente”, quais sejam: prática, profissão, pessoa, partilha, público. Estas são, para o autor, disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas.

A componente “prática” a que Nóvoa se refere assume papel central na aprendizagem da profissão docente, sendo guiada pelo trabalho da instituição, seja ela de educação básica ou de ensino superior. Para ele, a prática concorre para superar uma concepção de formação de professores dominada mais por referências externas do que por referências internas e situadas do trabalho docente.

Quanto à “profissão” o autor defende que os professores mais experientes têm um papel central na formação dos docentes mais jovens. Essa compreensão colaborativa do ensinar e do aprender a profissão, conforme compreendemos, pode contribuir para superar/enfrentar uma série de definições influenciadas por decisões externas, que demarcam o contexto da formação de professores e os critérios sobre os desempenhos profissionais. Tais demarcações tendem a assumir um espaço que deveria ser da responsabilidade dos professores mais experientes, evitando que

esta responsabilidade se restrinja a proposições de uma série de especialistas e de entidades de avaliação e de validação de aspectos relevantes da profissão docente.

Outra faceta da problemática da formação docente mencionada por Nóvoa é a atenção que deve ser dedicada às dimensões pessoais da profissão docente, que o autor denomina componente **'**pessoa'. Para ele, embora muito mais no plano do discurso, uma máxima tem se sustentado ao longo das três últimas décadas: que professor é pessoa, e por isso não pode dissociar a dimensão pessoal da profissional. Esse pensamento ratifica a importância de motivar os futuros professores às práticas de auto-formação, nas quais estes se utilizariam de estratégias para contribuir com a reflexão na e sobre a ação (SCHÖN, 2001), como, por exemplo, as narrativas da própria história de vida.

A formação de um profissional enriquecido por saberes situados é defendida por Nóvoa a partir de proposições integradoras da cultura docente, valendo-se de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho, ou seja, da 'partilha'. Isso porque, para o autor, a competência coletiva ultrapassa as competências individuais. Essa partilha, em nosso entendimento, faz-se rica por objetivar transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, bem como por conectar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas, universidades e demais instituições de ensino.

Como última faceta na problemática da formação docente, ainda identificada nos escritos de Nóvoa, aparece à questão 'pública', que reclama da formação um princípio de responsabilidade social que favoreça a comunicação e a participação profissional no espaço público educativo. Ele afirma que a ausência da voz dos professores nos debates públicos coopera para enfraquecer sua identidade e o reconhecimento do seu trabalho perante a sociedade.

Essas proposições de Nóvoa (2009) contribuem para enriquecer o nosso entendimento de que o processo de desenvolvimento profissional docente não pode ser visto como mera replicação de teorias ou mesmo aplicação de práticas alheias ao contexto (social/histórico/cultural/econômico) dos professores.

Portanto, a formação e o desenvolvimento profissional docente como categorias dialeticamente articuladas sugerem a compreensão de que a profissão docente deve ser edificada tendo como alicerce um conjunto de fatores que não tenha os professores como os únicos interessados, mas que os considere como principais agentes dessa construção. Tais fatores incluem a reflexividade crítica como forma de superar a curiosidade ingênua do professor, a fim de promovera curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011) e a consciência de que o tema da formação docente não abarca sozinho todo o complexo que envolve o desenvolvimento profissional dos professores.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REVERBERAÇÕES DE UM DEBATE

Refletimos que o desenvolvimento profissional docente é dinâmico, contextual, processual e histórico. Decerto, a profissão docente esteve historicamente sob a tutela da igreja ou do Estado. É possível perceber isso ao observarmos as duas fases que emolduram a história da escola, a partir do século XVI - "a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja, dura até a segunda metade do século XVIII; a segunda, onde a escola está a cargo do Estado, estende-se até nossos dias" (NÓVOA, 1991, p. 114).

Percebemos que, durante muito tempo, a imagem do professor esteve associada à ideia de mero transmissor de conhecimentos. Sob essa perspectiva, "o professor construiu para si, cumprindo a expectativa da sociedade, a ideia de que sua função era ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura [...]" (CUNHA, 1999, p. 128). No entanto, sabemos que as transformações tecnológicas e a avalanche de informações exigem que os professores sejam reconhecidos como profissionais que têm o papel de contribuir com a formação de sujeitos críticos que irão compreender, atuar e transformar a sociedade.

Nesse sentido, é essencial compreender que o professor precisa ser visto como um "profissional do saber", responsável pela produção de aprendizagens a partir de uma perspectiva da educação como um "processo de construção e de reconstrução criativa de si e do mundo social onde convivemos" (THERRIEN, 2012, p. 110).

Acreditamos que o paradigma do professor como intelectual crítico reflete um momento de ruptura com modelos de formação docente de caráter disciplinar e unidimensional. Esse paradigma revela que os professores em geral não dão mais conta de serem meros transmissores de informações fragmentadas, disciplinadas e descontextualizadas.

Ao defendermos a premissa de que mais do que nunca os professores precisam se desenvolver, também sustentamos a ideia de que o desenvolvimento profissional docente não é um constructo individual, mas que envolve subjetividades que são construídas em um movimento de interação com um todo social.

A *profissionalização* representa para nós um processo histórico, social, dinâmico de reconhecimento social do professor como profissional do ensino, da compreensão da docência como um trabalho e não como uma atividade vocacionada ou um "bico". Como um "processo histórico e evolutivo" a profissionalização acontece "na teia de relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder" (CUNHA, 1999, p. 132).

Por sua vez, a *profissionalidade* docente diz respeito a todas as características inerentes a atuação do professor. É o professor em ação. Refere-se ao que "é específico

na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (SACRISTÁN, 1999, p. 65).

A ideia do *profissionalismo* tem a ver com as dimensões éticas, políticas, de como o docente exerce a sua profissão. Deveras, a docência está associada a um trabalho cognitivo e intelectual que passa pela questão das escolhas, relações e intencionalidades que permeiam a prática de ensino. A natureza do trabalho docente é interativa, pois trabalha o desenvolvimento do e com o outro, logo, exige essa proximidade ética, política e humana. Decerto:

> Dado o reconhecimento de que a educação constitui uma ação social fundamental, o que em outros termos pode ser conceituado como o princípio político da educação, a gestão pedagógica das intervenções educacionais no cotidiano da sala de aula há de ser regulada pela ética profissional [...] (THERRIEN, 2012, p. 113).

Nessa lógica, a aprendizagem da docência é fruto dos processos relacionais. Decorre daí a ideia de que a identidade docente é configurada no campo das interações, pois, "mesmo sabendo que a noção de identidade particular se dá no encontro com o outro, possuindo um caráter intersubjetivo, ainda é possível falarmos de subjetividade" (CASAGRANDE, 2009, p. 94). Por isso, dizemos que a identidade docente é um fenômeno individual (subjetividade) e social (intersubjetividade). Todavia, entendemos que os processos de individuação e de socialização, embora ligados entre si, são momentos distintos. Sobre isto, é possível refletir que "a existência de uma instância social pressupõe a existência de uma instância individual. Por isso, podemos nos referir à existência de um 'eu' que aprende, que se individualiza e se socializa no encontro com o outro" (CASAGRANDE, 2009, p. 94).

Nesse entendimento, corroborando com as proposições de Formosinho (2009), a trajetória pessoal, marcada principalmente pelas experiências vividas na condição de estudante constitui um componente essencial da formação do professor, porém não define o ser docente.

Ademais, a formação do docente não se fecha quando do término de uma graduação. Esse importante momento da formação só ganha sentido quando integrado e refletido na etapa de inserção na docência e nos processos de formação continuada.

Consoante com a importância da prática docente, um processo de formação continuada que se deseje transformador necessita também suscitar nos professores o caráter coletivo de sua profissão. Nessa direção, Nóvoa (1997), defende que o trabalho docente deve possibilitar e favorecer espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promovendo, assim, os saberes docentes e a abertura para a superação dos desafios pedagógicos.

Nessa perspectiva, ao empreendermos esforços no sentido de elucidar as concepções de um grupo de pesquisa (professores e estudantes) acerca da temática "formação e desenvolvimento profissional docente" realizamos uma entrevista semi-estruturada com as seguintes perguntas provocativas: O que você entende por Desenvolvimento Profissional no campo da formação docente? Em que situações/ experiências você considera que o professor se desenvolve profissionalmente?

As reflexões que emergiram a partir das duas perguntas elencadas ratificaram e ampliaram a perspectiva que o Núcleo UECE/OBEDUC vem formatando sobre o tema em estudo.

Ao ponderarmos sobre o teor das respostas[70], direcionando o olhar para a primeira pergunta, trazemos alguns recortes ilustrativos que nos coloca em contato com ideias afins sobre questões históricas, sociais, éticas e políticas que perpassam a profissão docente. A dimensão individual, bem como a coletiva, foi recorrente em algumas respostas, sendo entendidas como complementares, campos integrados na constituição da profissionalidade, como se pode verificar nos excertos abaixo:

> O desenvolvimento (o profissional) abrange as questões sócio-políticas da profissão em uma dimensão coletiva e individual, bem como o exercício da profissão resultante da práxis – relação teoria e prática construída nos espaços de formação inicial e continuada e nos processos reflexivos cotidianos (A).
>
> O desenvolvimento profissional docente envolve todos os processos formativos e experiências vivenciadas pelos professores, seja a nível individual ou coletivo, em contextos de formação inicial ou continuada, formação em serviço e nas experiências vivenciadas na prática (B).
>
> Desenvolvimento profissional docente é a forma como cada docente vai se percebendo, como expressa a si e o contexto em que estar inserido. Este não é um processo fixo, mas está em permanente mudança. Portanto, a Identidade envolve uma dimensão individual, mas também coletiva, pois nos construímos a partir das interações sociais (C).

O desenvolvimento profissional docente pareceu a alguns respondentes algo ligado ao aperfeiçoamento do trabalho do professor, por sua vez, vinculado à experiência no ambiente escolar. Essas ideias, bem como outras ligadas às condições de trabalho, crenças e valores no âmbito profissional, podem ser observadas nas seguintes falas:

> Compreendo que a ideia de Desenvolvimento Profissional Docente está relacionada ao aprimoramento do trabalho do professor. Esse aprimoramento está diretamente ligado à experiência cotidiana da escola ou do ambiente acadêmico, ambientes nos quais diariamente, os professores vivenciam situações que levam ao

70 Os respondentes foram identificados com letras sequenciais do alfabeto, exemplo: A, B, C, etc.

> enfretamento de diferentes problemas e à superação de desafios. (D).
>
> Compreendo que professores ocupam posições diferenciadas em termos dos recursos que dispõem e que construíram em suas histórias. Por esta via não haveria uma única profissionalidade, mas formas particulares de viver o trabalho, nem sempre visíveis, da história feita do modo como professores refletem e relatam as apreensões da sala de aula, revisitando a própria prática docente, as crenças teóricas, postura, na perspectiva de ressignificar a ação pedagógica. (E).
>
> Compreendo o desenvolvimento profissional como sendo um processo contínuo e permanente de aprendizagem, que perdura por toda nossa vida, se fazendo presente nas nossas escolhas, ações e práticas enquanto profissional do ensino. Portanto, o desenvolvimento profissional docente corresponde ao conjunto constituído por nossas experiências, vivências e práticas. (F).

Com base nas considerações expostas, o desenvolvimento profissional pode ser compreendido como uma caminhada em busca da identidade profissional, sendo uma "construção do eu profissional que evolui ao longo da carreira" dos professores (GARCIA, 2009, p. 7).

Dentre várias situações formativas o grupo destacou com mais frequência que os professores aprendem na prática pedagógica, na formação inicial e continuada, em cursos e minicursos, em oficinas pedagógicas, em grupos de estudos e pesquisas e na troca de experiências entre professores.

Observou ainda que no processo de aprendizagem da docência, os saberes da profissão se (re)desenham a partir dos saberes da experiência que são fomentados pela reflexão individual e coletiva sobre a prática, pelas atividades de leitura, participação em atividades culturais, lazer, viagens, teatro, cinema, cursos de mestrado, doutorado e/ou pós-doutorado, seminários, congressos, semanas universitárias e da produção científica reflexiva e contínua.

Nessa direção, ficou claro que é preciso experienciar uma formação docente que ultrapasse a dimensão livresca, sem, contudo, desconsiderá-la. Decerto, o docente precisa se inserir numa profunda formação cultural, política, estética e ética, que lhe permita a ascensão profissional e a conquista do status da profissão docente.

E mais, os professores se formam e se desenvolvem profissionalmente nas relações que estabelecem com os outros, quando influenciam e são influenciados, no decorrer dos processos formativos de que participam no espaço do trabalho. Enfim, quando tocados em suas subjetividades os docentes vão se tornando conscientes do papel que exercem como cidadãos do mundo, em permanente conflito com a realidade, na busca do cumprimento de suas funções profissionais, no entendimento da sua condição humana e na compreensão da realidade como práxis.

A partir do que vem sendo discutido, é possível admitir que os professores da educação básica não poder ser vistos como receptáculos vazios, logo, chegam ao local de trabalho trazendo crenças e conhecimentos acerca da docência, aprendidas, principalmente, nas múltiplas experiências de vida e na condição de estudantes. Tais influências introduzem crenças sobre a profissão docente que precisam ser revistas, analisadas sistematicamente e transformadas no decorrer da formação continuada.

Além disso, reiteramos que as trilhas percorridas no campo do desenvolvimento profissional docente, na procura da identidade profissional e na busca por tornar-se um bom professor, não dependem exclusivamente de uma atitude individual do docente. É algo que precisa ser construído individualmente, coletivamente, institucionalmente e socialmente.

Sob essa perspectiva, percebemos que o grupo de pesquisa investigado vem se distanciando da concepção de formação como algo meramente técnico-burocrático ou pragmático/utilitarista, em que é exigido do professor o comparecimento a cursos pontuais que visam o fornecimento de "receitas" e planos elaborados por agentes externos à escola. Por outro lado, eles se aproximam da compreensão da formação como uma categoria articulada ao desenvolvimento profissional docente em sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ora, chegamos ao final de nossas reflexões e aqui invocamos a poesia "Noções", de Cecília Meireles (1988) que diz o seguinte:

> Entre mim e mi, há vastidões bastantes para a navegação dos meus desejos afligidos. Descem pela água minhas naves revestidas de espelhos. Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o elemento que a atinge. Mas, nesta aventura do sonho exposto à correnteza, só recolho o gosto infinito das respostas que não se encontram. Virei-me sobre a minha própria experiência, contemplei-a. Minha virtude era esta errância por mares contraditórios, e este abandono para além da felicidade e da beleza. Ó meu Deus, isto é minha alma: qualquer coisa que flutua sobre este corpo efêmero e precário, como o vento largo do oceano sobre a areia passiva e inúmera.

A poesia de Cecília Meireles pode ser utilizada para explicar metaforicamente o desafio de elaborar uma perspectiva teórica e refletirmos sobre as concepções de um grupo de pesquisa acerca do desenvolvimento profissional docente.

"Noções" parece insinuar que apesar de nossos esforços para compreender a realidade do desenvolvimento profissional docente no contexto mencionado, apenas tivemos condições de capturar uma fração do seu movimento, como um gesto da

transitoriedade de nossa reflexividade e consciência, ao mesmo tempo em que ajudou a despertar as implicações das nossas subjetividades, manifestadas através das aflições e sentimentos, dos nossos desejos que não puderam ser contidos e nem calados. Ademais, construímos a nossa identidade profissional, sobretudo, quando assumimos “o gosto infinito das respostas que não se encontram”, respostas não definitivas, pelo menos.

Todavia, não há outro jeito, pois, como diz a poetisa: “Minha virtude era esta errância por mares contraditórios, e este abandono para além da felicidade e da beleza”. De certo, quem não se atreve a correr o risco de errar, já errou. Atrevamo-nos! E isso coletivamente, pois a realidade em parte é o que conseguimos construir entre polêmicas, controvérsias e convenções colaborativas.

Como profissionais do ensino e da pesquisa em Educação parece que o que garante a nossa permanência no conflito ante o desenvolvimento profissional e uma educação qualificada é a magia de aventurar-se em busca das transformações pessoais, profissionais, institucionais e sociais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula. **A construção das hierarquias sociais:** classe, raça, gênero e etnicidade. Disponível em: http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/a-construcao-das-hierarquias-sociais-classe-raca-genero-e-etnicidade. Acesso em 18 ago. 2014.

ALMEIDA, Alberto Carlos. **A cabeça do brasileiro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

BRASIL/IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. – 4. ed. - Brasília: IPEA, 2011.

CASAGRANDE, Antônio Cledes. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: UNIJUI, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **Profissionalização docente**: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos A.; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). Desmistificando a profissionalização do magistério, Campinas, SP: Papirus, 1999.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FORMOSINHO, João (Coord.) **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto (Portugal): Porto Editora, 2009.
FREIRE, Paulo: **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

___. **A formação de Professores**: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa-Portugal: Dom Quixote Editora, 2007.

___. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**. Nº 8. Jan/abr 2009

IMBERNÓN, Francesc. **El desarrollo professional del professorado de primaria**. XXI, Revista de Educación, 1: 59-68. Universidade Huelva, 1999.

Jornal O Povo. **Pesquisa reafirma Fortaleza como 7ª cidade mais violenta do mundo**. Caderno Mundo, de 11 abr. 2014. Assinado por Camila Holanda (camilaholanda@opovo.com.br).

LIBÂNEO, J. Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIRELES, Cecília. **Os melhores poemas de Cecília Meireles.** 3. ed. São Paulo: Global, 1988. 196 p.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, ET al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, nº 4,1991. p. 104-139.

_____ (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1997.

_____. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa (Portugal): EDUCA, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÒVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: COSTA, R. C. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

THERRIEN. Jacques. **Docência profissional**: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: D'ÁVILA, Cristina Maria e VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática e Docência na educação superio**r: implicações para a formação de professores. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

SIGNIFICADOS E SENTIDOS CONSTITUÍDOS PELO PEDAGOGO GESTOR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E DA PSICOLOGIA SÓCIO- HISTÓRICA

Elizangela Fernandes Martins (UFPI)
elizangelafernandesmartins@gmail.com
Raquel Antonio Alfredo (UFPI)
raquel.antonio@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é destacar, do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-histórica, categorias que servem de auxílio na compreensão do seguinte objeto em estudo, os significados e os sentidos constituídos pelo pedagogo gestor sobre a gestão escolar. Isto, porquanto se defenda que, para que se possa desenvolver uma pesquisa firmada sobre o referido arcabouço teórico é preciso tomá-lo como teoria e método, compreendendo a realidade objetiva como movimento, que transforma e é transformada pelo ser humano.

Por se compreender a realidade como movimento, desenvolvimento e, como um processo de morte do velho e nascimento do novo, defende-se que os significados e sentidos, constituídos pelo pedagogo sobre a gestão escolar, são produzidos nas e pelas relações sociais, que são estabelecidas ao longo do processo formativo e, pelas vivências na atividade gestora. Deste modo, as categorias historicidade, consciência e significado e sentido são destacadas como fundamentais ao processo de produção de conhecimento sobre o objeto em estudo.

Para analisar os significados e sentidos de uma atividade humana, é necessário que se considere o ser humano e a sociedade como totalidade, partindo dessa premissa, as categorias do Materialismo Histórico Dialético servem de auxílio na compreensão sobre como o ser humano se desenvolve e sobre o porquê o ser humano produz determinados sentidos e significados sobre suas ações. Afirma-se que as categorias, já destacadas, favorecem a compreensão da realidade por serem constitutivas de toda produção tipicamente humana. Assim, pretende-se servir-se do auxílio da lógica dialética, que exige a consideração do movimento, na experiência histórico-social da produção de conhecimento, que está contido nas categorias dialéticas do materialismo.

Neste artigo, afirma-se que, ao se tomar à análise os significados e sentidos constituídos pelo pedagogo gestor sobre a gestão escolar, torna-se possível a produção, segundo as proposições do materialismo histórico dialético, de considerações sobre as concepções de gestão, sobre a prática do gestor, como atividade não submetida a uma

suposta linearidade de acontecimentos, mas, sim, como toda a realidade, submetida à uma lógica complexa e contraditória. Assim, os significados e sentidos sobre a gestão escolar são produzidos na dinâmica social, no desenvolvimento histórico da gestão, constituídos no movimento singular de viver, estudar e exercer a atividade gestora.

Este artigo está organizado em duas seções. Sendo que, na primeira, se apresenta uma discussão sobre o Materialismo Histórico Dialético como teoria e método, destacando as leis que fundamentam a produção teórica deste estudo. Ainda nesta seção, são apresentados, os motivos que sustentam o desenvolvimento de uma pesquisa com essa fundamentação teórica, considerando sempre que a fundamentação dialética e a lógica marxista constituem o movimento do processo de pesquisa, como processo continuo, no qual a morte do velho e o nascimento do novo marcam a o desenvolvimento da humanidade. Esse movimento é sustendo pelas leis da dialética que são: lei da unidade e luta dos contrários, que apresenta as forças motrizes do desenvolvimento; a lei das passagens das transformações quantitativas em qualitativas, que expressa a transformação em forma de saltos.

Destaca-se que as transformações quantitativas são lentas e as qualitativas são radicais e revolucionárias e, salienta-se, ainda, que a lei da negação da negação, que constitui o movimento característico do desenvolvimento em forma de espiral. Para o desenvolvimento destas reflexões, neste artigo, recorre-se a: Kopinin (1981), Afanasiev (1968) e Burlaski (1987).

A segunda seção contempla as categorias Historicidade, Consciência, Significado e Sentido, explicitando nexos do objeto de estudo em questão, significados e os sentidos constituídos pelo pedagogo gestor sobre a gestão escolar. Para tanto, se recorre a: Vigotski (2001), Leontiev (1978), Afanasiev (1968), Burlatski (1987), Prestes (2012), Tuleski (2008), que favorecem a compreensão do referido objeto de estudo como uma atividade em constante transformação.

O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO FUNDAMENTO DA PESQUISA SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

O desenvolvimento de uma pesquisa deve estar firmado sobre as bases de um método científico que possibilite, mediante as condições existentes, a explicitação das múltiplas determinações que compõem o objeto de estudo, sempre, considerando o desenvolvimento recíproco que se realiza entre o indivíduo e a sociedade. Esse movimento constitui a ciência em benefício do desenvolvimento da sociedade, do pensamento científico e dos interesses do ser humano.

A escolha pelo materialismo histórico dialético como teoria e método, na pesquisa sobre os significados e sentidos, constituídos pelo pedagogo gestor em relação à gestão escolar, se justifica, se dá, porquanto a análise do movimento histórico da gestão escolar requeira a sustentação de uma lógica que favoreça a apreensão,

dentro das possibilidades, da dinâmica das relações constituídas pela formação em pedagogia e pelas vivências como gestor.

O campo do conhecimento é marcado pelo processo contínuo de desenvolvimento, nele, a ciência moderna se serve da lógica como condição necessária à produção de conceitos. Para se produzir conhecimento, há que se considerar que o pensamento não se move não de símbolo a símbolo, como prevê a lógica formal, mas do movimento de superação de um conceito por outro, que apreende elementos constituintes do objeto, de modo mais profundo e multidirecional.

Sob a lógica dialética, nenhum aspecto da realidade pode ser compreendido isoladamente, fora das condições materiais que mediaram sua existência. Pois, qualquer aspecto da realidade deve ser compreendido e, explicado, considerado o ponto de vista de sua ligação indissolúvel com suas condições materiais de existência. Pois, todas as coisas existem num todo unido, coerente. Assim, propor-se a produzir pesquisa a partir da lógica dialética implica na necessária compreensão dos nexos existente entre as esferas da universalidade, da particularidade e da singularidade, como indispensável ao processo de produção de conceitos.

Em que se defina como objeto de estudo, os significados e sentidos constituídos pelo pedagogo gestor sobre a gestão escolar, compromete-se com um processo de pesquisa sustentado pela lógica dialética para que, assim, se possa entender que as concepções de gestão, a atividade do gestor, não se constituem de modo linear. Assim, a pesquisa sobre significados e sentidos, deve partir da premissa de que tanto os sentidos, quanto os significados são produzidos na dinâmica histórico-social. Neste caso, no desenvolvimento histórico da gestão, compreendendo elementos constituídos no movimento singular de viver, estudar e exercer a atividade gestora.

Na produção deste artigo, objetiva-se investigar os significados e sentidos constituídos pelo profissional habilitado em pedagogia sobre a gestão escolar democrática, os motivos que orientaram o pedagogo a escolher a gestão escolar, discorrendo sobre como os significados de gestão medeiam a pratica educativa do pedagogo gestor. Isso, sob consideração das leis dialéticas que se constituem como mediadoras de suas ações.

A produção da pesquisa que se pretende dialética deve apoiar-se no movimento, na experiência histórica do conhecimento acumulado nas categorias dialéticas do Materialismo Histórico Dialético. Desta forma, reafirma-se a importância de se definir e se expor o método e, mais especificamente, as categorias que possibilitam a compreensão dos nexos que constituem o objeto, processo ou, situação em estudo.

Mediante a proposição de uma pesquisa, o que se encontra é uma realidade multifacetada, problemas e situações que se desenvolveram por necessidades e motivos múltiplos. E, assim, constitui-se um conjunto de questões mediadoras do processo de pesquisa, a saber: quem é o pedagogo que trabalha como gestor escolar? Que formação tem o profissional para ser gestor escolar? O que é gestão?

E, mais especificamente, o que se entende por gestão escolar democrática? O que o pedagogo entende por gestão?

A produção de conhecimento a partir das questões constituídas, a partir da realidade vivida pelo pedagogo gestor, exigem um esforço analítico histórico-dialético, mediado pela categoria historicidade. Entende-se que, assim, se abrange as transformações sociais, o próprio movimento histórico social de constituição do objeto em estudo.

Somente a lógica dialética possibilita, ir além da descrição do objeto, que se estuda, como também, permite o avanço à explicação do objeto de estudo, considerando as múltiplas determinações do processo de produção do conhecimento cientifico e, ainda, contemplando as esferas da singularidade, da particularidade e da universalidade. Do movimento de produção da pesquisa, do qual se deriva este artigo, busca-se alcançar a singularidade sem deixar de considerar o universal e o particular.

Alfredo (2013), a partir de Vigotski, defende que qualquer pesquisa proposta pela mediação do materialismo histórico dialético exige que sua exposição explicite e explique os nexos dinâmico-causais que constituem a singularidade, a particularidade e a universalidade, considerando-os como componentes da totalidade histórico-social.

Sintetiza-se a comunicação sobre a singularidade como síntese individual, que contém elementos da universalidade, constituindo-se na particularidade (concreticidade histórico-social), como multideterminada. O processo constitutivo dessa síntese é histórico e dialético e resulta de inúmeras relações, entre os seres humanos e, entre estes e a universalidade, constituída pelo o amplo espectro de objetivações histórico-culturais. Essa multiplicidade de relações se efetiva no âmbito da atividade socialmente desenvolvida, isto é, na particularidade.

A partir do arcabouço teórico-metodológico do materialismo histórico dialético, enfatiza-se que a dialética é o método radical de explicação da essência da realidade investigada. Assim, pela análise, reproduz-se a realidade na lógica dos conceitos. Kopnin (1981, p.53), afirma que:

> A dialética que revela as leis do movimento dos objetos e processos, converte-se em método, em lógica do avanço do pensamento no sentido do descobrimento da natureza objetiva do objeto, dirige o processo de pensamento, segundo leis objetivas visando a que fora dele o processo de pensamento coincida em conteúdo com a realidade objetiva que fora dele se encontra e, após concretiza-se em termos práticos, leve ao surgimento de um novo mundo de objetos e relações.

A partir de Kopnin, defende-se que a dialética possibilita a compreensão de todo conteúdo concreto, que é resultado histórico-social. A lógica dialética materialista é

um movimento do pensamento na busca da verdade e se distingue de qualquer lógica por tomar por base todas as leis de desenvolvimento de qualquer objeto, do objeto em geral.

Segundo as leis da dialética, as coisas não devem ser analisadas como objetos fixos, mas, sim, em movimento: nenhuma coisa está “pronta ou acabada”, a realidade e as coisas encontram-se sempre em transformação, em desenvolvimento; o fim de um processo é sempre o começo de outro. Com a finalidade de explicar o movimento constitutivo da realidade, compromete-se com uma explanação sintética, das leis fundamentais da dialética, estabelecendo-se os nexos entre essas leis e o objeto de estudo em questão.

A primeira lei a ser comunicada é a **lei da transição das transformações quantitativas em qualitativas**, é uma lei universal do desenvolvimento material, manifesta em todos os domínios das ciências, na física, na química, nas ciências sociais, enfim, em todos os domínios da realidade e explica como acontece o processo de desenvolvimento. Segundo essa lei da dialética, as mudanças acontecem lenta e, continuamente ou, em saltos.

As mudanças quantitativas apresentam um caráter relativamente lento e contínuo, enquanto as qualitativas se interrompem, por saltos. Assim, afirma-se que o desenvolvimento acontece de duas formas distintas, contudo, interdependentes: a continuidade e descontinuidade, que assume a forma de saltos. Estes saltos garantem a passagem do velho ao novo, o surgimento do avançado, que qualifica o processo de desenvolvimento.

Sobre esse movimento Afanasiev 1967, p. 128 explica:

> Como o desenvolvimento é sempre uma unidade de transformações quantitativas (contínuas) e qualitativas (em forma de saltos) estas duas fases do desenvolvimento devem ser levadas em conta na atividade prática e cognosciva. Ignorar uma delas é tender ao desfiguramento do processo do desenvolvimento e cair na metafisica.

Os estudiosos metafísicos negam as transformações qualitativas, reduzindo o processo de desenvolvimento às mudanças quantitativas. Já, os dialéticos marxistas consideram, em seus estudos e pesquisas, as formas contínuas de transformação, que são as mudanças quantitativas e, também, os saltos do desenvolvimento, constitutivos das mudanças qualitativas. A compreensão desse movimento de transformações, tal como pressupõe a lei da dialética, por meio da transição das transformações quantitativas em qualitativas, é imprescindível à produção de conhecimento sobre o processo pelo qual o desenvolvimento histórico-social do ser humano ou, da sociedade humana, se realiza.

O desenvolvimento histórico-social é marcado por reviravoltas, que podem constituir a formação de uma nova qualidade do objeto, processo ou, situação que se pretende estudar. Tais considerações auxiliam na compreensão dos significados e sentidos, constituídos pelo pedagogo gestor, sobre a gestão escolar. Por conseguinte, auxiliam o entendimento das mudanças ocorridas na forma de gerir a escola, permitindo que sejam objetivadas reflexões críticas sobre a passagem da velha forma de administrar a escola, às novas formas de geri-la.

Defende-se, assim, o Materialismo Histórico Dialético como teoria e método e, mediante suas leis, destaca-se a possibilidade de se explicar, tanto a realidade social, quanto as transformações, nela, ocorridas.

A segunda lei é da **negação da negação**, pela qual se explica a direção do desenvolvimento do mundo material, evidenciando-se a substituição do velho pelo novo, do que morre, pelo que nasce. Essa lei é a objetivação do desenvolvimento, esse movimento em que o novo nega o velho expressa a negação como um momento inseparável do próprio desenvolvimento.

A história do desenvolvimento histórico-social da humanidade é a manifestação da negação dos velhos regimes e a constituição dos novos. A ciência, com suas descobertas, aprimora suas invenções, supera o velho, apresenta o novo, produz teorias cada vez mais desenvolvidas, evidenciando a negação como desenvolvimento.

Pela dialética marxista confere-se importância ímpar à história da humanidade, às experiências do passado, permitindo que se enfatize a necessidade de se situar as invenções, as descobertas, às transformações histórico-sociais, para que, deste modo, se possa compreender o novo. Desta forma, o desenvolvimento do novo depende da negação do velho, mas não exclui sua importância, pois, para a produção do novo, do moderno, do revolucionário há que se negar e, por incorporação, superar o já produzindo.

O desenvolvimento, a partir da lei da negação da negação, não é entendido como movimento linear, mas em espiral, nele, as etapas são repetidas, assemelhando-se e, ao mesmo tempo, distanciando-se, em relação ao já vivido. Esse é um movimento extraordinariamente complexo, porquanto, as voltas não signifiquem retrocesso, mas, sim, apenas que o novo depende do velho para ser produzido.

Afanasiev (1968 p.144) explica o desenvolvimento por meio da lei da negação da negação da seguinte forma

> Assim, o desenvolvimento se produz negando o velho, através do novo, e o inferior, pelo superior. Enquanto o novo, ao negar o velho, conserva e desenvolve seus traços políticos, o desenvolvimento adquire um caráter progressivo. Ao mesmo tempo, ocorre em espiral, repetindo, nas fases superiores, alguns aspectos e traços das inferiores.

Em que se proponha firmar a reflexão sobre o objeto em questão, indaga-se sobre as transformações sofridas pela gestão escolar, dos velhos modelos de administração às novas formas de gerir, do autoritarismo à concepção democrático-participativa. Um modelo negando o outro. Entretanto, sem que sejam esquecidos os traços que subsistem marcando a história da gestão escolar.

A terceira lei do materialismo histórico dialético é a **lei da unidade e luta dos contrários**, considerada a essência e a medula da dialética, por revelar o movimento e o desenvolvimento da natureza, do ser humano, da sociedade. E, por isso, do pensamento. Essa lei está fundamentada na premissa de que toda realidade tem elementos contraditórios e, que essa contradição constitui uma unidade indestrutível, evidenciando um movimento complexo de exclusão e de inclusão. Duas forças contrárias, que existem em um só objeto, de tal modo que uma não existe sem a outra, constituindo o par dialético.

A contradição entre o velho e o novo, nunca deixará de existir, pois a contradição constitui a fonte essencial e determinante do desenvolvimento da matéria e da consciência. Toda história da humanidade e todo o desenvolvimento do pensamento, sistematizado nas ciências, atestam essa premissa: a unidade e luta dos contrários é a medula do processo de desenvolvimento histórico-social do ser humano.

Neste artigo, propondo-se, como objeto de estudo, os significados e sentidos, constituídos pelo pedagogo gestor sobre a gestão escolar e, como problema, a investigação da mediação destes significados e sentidos na prática educativa desses gestores, considerando-se a proposta da gestão democrática, destaca-se a centralidade da escolha por se tecer esta reflexão sob as leis do materialismo histórico dialético. Defende-se que, somente assim, se conquista as condições necessárias para produção de considerações sobre os momentos históricos, nos quais essas contradições foram produzidas e sobre a relação destas com todo o processo de desenvolvimento da gestão escolar. Explicita-se, então, uma breve exposição sobre as categorias que melhor podem servir à análise do objeto anunciado.

AS CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO E DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISÓRICA E SEUS NEXOS COM O OBJETO EM ESTUDO

Para investigação de dada realidade é indispensável que se defina o método, compreendendo suas leis, pois, nesse movimento, se constituem possibilidades de desenvolvimento do pensamento categorial. As categorias são conceitos, que refletem nexos e traços, aspectos e propriedades da realidade, são resultados do processo de desenvolvimento, ao longo dos tempos, em síntese, são resultados da experiência multissecular de toda atividade humana, ou seja, do trabalho e produção de conhecimento. Em síntese, as categorias medeiam a compreensão da realidade

material e, por conseguinte, a compreensão do ser humano e de suas relações com o mundo material.

De Afanasiev, (1967, p. 149) destaca-se a categoria como o resultado da atividade prática e cognoscitiva do homem, afirmando-as como fases do conhecimento do mundo circundante. As categorias auxiliam o ser humano a compreender a realidade, em seus múltiplos aspectos, a descobrir a relação mútua entre as coisas, a ordem e a regularidade do desenvolvimento.

Em Kopnin (1981, p.34), tem-se a defesa de que “as categorias do Materialismo Histórico Dialético não só respondem aos dados da ciência, como ainda antecipam novos resultados, abrem amplas possibilidades para criação científica e lhes indicam rumos promissores”. Essa compreensão se sustenta pela afirmação de que as categorias se desenvolvem no processo de generalização de toda a experiência do conhecimento e da reconstrução prática do mundo. Elas permitem dialogar e compreender o processo de produção de todos os tipos de conhecimentos das mais diversas ciências.

Nesta seção, são destacadas três categorias, como meios à compreensão dos significados e os sentidos constituídos pelo pedagogo gestor sobre a gestão escolar democrática, a saber, historicidade, consciência e significado e sentido. Pois, sob a mediação de tais categorias são explicados os nexos constitutivos entre o objeto estudado e a realidade histórico-social, favorecendo o alcance dos objetivos propostos.

De Demo (1980), destaca-se a defesa de que a categoria historicidade se caracteriza pelas possibilidades que gera de se explicar a mobilidade do vir-a-ser contínuo das transformações sociais. Sob mediação dessa categoria produz-se explicações sobre o ser humano como ser dialético. E, assim, se faz possível produzir exposições acerca da dialética relação do ser humano com sua realidade. A capacidade de gerar história é específica do ser humano, somente ele vivencia o histórico, como dialética do movimento que o constitui.

Pela categoria historicidade se explica o caráter social e transformador do ser humano, esclarecendo que o indivíduo se faz humano no movimento histórico que articula passado, presente e futuro. Mediante essas considerações, se afirma que o domínio da categoria historicidade permite a compreensão sobre a realidade dos pedagogos gestores, sobre o processo pelo qual desenvolvem sua prática educativa e sobre como a história da atividade gestora se constituiu como mediadora da constituição dos significados e sentidos que movem seu pensar agir e sentir na atividade docente.

De acordo com Vigotski (2001), a compreensão do ser humano somente se faz possível, quando concebemos seu desenvolvimento psicológico como processo histórico. Em consonância com os postulados de Vigotski, Tuleski (2008) discorre sobre a importância da história na produção do pensamento humano e, da historicidade como categoria de análise. Essa autora explica que não se compreende o pensamento,

tomando-o de modo fragmentário, desconsiderando a historicidade e que o modo de pensar, agir e sentir são produzidos e organizados sob mediação da sociedade. Assim, salienta a historicidade como categoria que possibilita compreender o ser humano em relação com a realidade, explicando que:

> [...] o fazer e o pensar são históricos e estão intimamente relacionados, o que subentende uma determinada forma de existência em processo de transformação, tanto quanto compreender que uma teoria não prolifera em alguma estratosfera semântica, alijada das lutas que os homens travam na produção material de sua existência social. (TULESKI, 2008, p.65).

A partir de Tuleski (2008), tem-se que a historicidade não é simplesmente uma variável a ser considerada, mas constitui a unidade de análise. O entendimento das necessidades históricas possibilita compreender o porquê, a razão pela qual se luta por uma psicologia marxista, que considera as múltiplas determinações, em todos os processos tipicamente humanos.

Ainda sobre o movimento histórico da produção do pensamento humano, Prestes (2012) defende que, para conhecer como um pensador criou e inovou seu campo de atuação é importante conhecer a época em que viveu, o contexto social e histórico de seu país, seus círculos de amizade e seus colaboradores, enfim, entender sua história por meio da categoria historicidade. A autora recorre a Vigotski, para explicar que não existe ambiente social sem indivíduo que o perceba e o interprete, assim posto, o ambiente social é considerado como uma realidade que envolve tanto o entorno, quanto a pessoa.

O pensar, agir e sentir são constituídos por elementos histórico-sociais, assim, para se compreender o objeto em estudo, necessitamos conhecer o movimento histórico de sua constituição. Afinal, como a atividade gestora aconteceu ao longo da história, quais concepções influenciaram a prática desses gestores, quem eram eles e, como, a partir de que tipo de formação deveria desenvolver tal atividade?

Explicar o objeto de estudo, sob mediação da categoria historicidade, não significa produzir uma simples revisão da literatura, mas, sim, conhecer, de modo aprofundado, como se deram os fatos, suas relações político-sociais. Deste modo, pesquisar sobre a constituição dos significados e sentidos, constituídos pelo pedagogo gestor, sobre gestão escolar requer a compreensão do processo histórico da gestão escolar, sua origem, as políticas públicas, as leis e os movimentos sociais, que mediaram transformações na forma de gerir a escola.

De administrador escolar, diretor de escola até chegar ao gestor escolar ocorreu não só transformações nas denominações, mas nos significados de gestão, na

maneira de se gerir e pensar sobre a escola, seu corpo administrativo e pedagógico. É preciso que se compreenda os acontecimentos que mediaram tais transformações, o porquê da necessidade de se mudar a forma de administrar a escola e, ainda, quem é o profissional que teve e tem condições objetivas para realizar essa atividade.

Comunica-se, então, a necessidade de produção de, ao menos, um recorte do estado da arte do objeto. Todavia, não se propõe um simples levantamento das dissertações e teses que foram produzidas sobre gestão escolar, mas, compromete-se com a explicitação dos objetos de estudos, presentes na literatura, para dar conhecimento sobre o foco de cada pesquisa e, assim, se criar as condições à compreensão do objeto de estudo em análise para, então, se prosseguir na produção de conhecimento sobre o mesmo.

Diante do exposto, afirma-se que, pela categoria historicidade, se alcança a possibilidade de se produzir respostas às questões, antes, obscuras. Pois, atendendo à necessidade do estudo da gênese histórico-social do objeto, supera-se o estudo historiográfico linear, contemplando-se as múltiplas determinações do objeto.

A consciência é segunda categoria a se destacar, para o estudo dos significados e sentidos constituídos pelo Pedagogo gestor sobre a gestão escolar, é a consciência, pois, pela mediação dessa categoria, são produzidos conhecimentos sobre o pensamento, sentimentos, vontade, sensações, opiniões, etc.

A partir do Materialismo Histórico Dialético, como premissa, defende-se que, primeiramente, a surgiu a matéria e, só depois, a consciência, como produto da natureza, uma propriedade da matéria altamente organizada, o cérebro humano. Mas, ter cérebro não é condição exclusiva para que se possa produzir pensamento, a formação do cérebro humano é movida, pelos sentidos que atingem os canais nervosos e, assim, excita-o a pensar, sentir e agir. Leontiev (1978) explica que o ser humano se mantém em atividade, ao longo de seu desenvolvimento, caracterizando-se como um ser que constitui sua consciência, mediante suas atividades, se tornando capaz de discernir o mundo e, discernir-se nesse mundo.

Para Afanasiev (1968 p.82) “consciência humana é a propriedade singular que a matéria altamente organizada, o cérebro, tem de refletir a realidade material”. Portanto, pensar e sentir são processos resultantes da ação prolongada da relação do ser humano com o mundo histórico-social. O ser humano desenvolve capacidades superiores, na relação com natureza e, também, com qualquer produção humana, pois, conhece-se como ser humano, produz-se como tal, numa sociedade histórico-social, tipicamente humana. O ser humano é capaz de refletir, de forma consciente, sobre suas particulares condições de existência na sociedade e, também, de tornar as circunstâncias adequadas a si, transformando-as, sob mediação dos conhecimentos historicamente constituídos.

A formação da consciência é um processo complexo, que abrange o psiquismo humano em relação com as mediações presentes na particularidade, isto é, nas

circunstâncias histórico-sociais, onde se realiza a concreta vida do ser humano. O modo de ser do ser humano é constituído, tendo em vista a totalidade das experiências vivenciadas, pode-se dizer que a vida social, os conhecimentos e, toda a experiência acumulada sócio-historicamente, move o desenvolvimento da consciência.

A consciência não é naturalmente dada, ao contrário, resulta de um processo constituído histórica e socialmente, relacionado à totalidade dos fatos, dependente das experiências e do conteúdo sócio-afetivo da vida de cada indivíduo, na sociedade. Leontiev (1978) explica que a consciência surge, a partir do momento histórico em que o ser humano, mediante suas relações, apreende elemento da realidade em que está inserido e consegue se enxergar nesse processo. Por isso, afirma-se a consciência como mutável e, em constante transformação.

O valor heurístico da categoria consciência, para o âmbito dos estudos sobre a constituição dos significados e sentidos, constituídos pelo pedagogo gestor sobre a gestão escolar, consiste na possibilidade da ampliação da compreensão sobre como o ser humano apreende a especificidades da realidade escolar, desenvolve seus pensamentos, sentimentos e ações, produzindo significações sobre suas relações com seus pares e com o seu mundo circunstante.

As categorias apresentadas servem como mediadoras na compreensão da realidade investigada. Pois, permitem o entendimento do objeto em estudo, para além da aparência, não como uma natureza cristalizada, estagnada, mas, como objeto que contém o movimento dinâmico da totalidade histórico-social. Por isso, necessita-se de um método, pelo qual possam ser apreendidas as determinações da transformação da realidade material, que se constitui em um movimento infinito, em desenvolvimento contínuo de renovação, de morte do velho e nascimento do novo.

Servir-se da categoria consciência na compreensão do objeto em estudo, exige a consideração de que tal objeto compõe uma realidade em constante transformação, que se firma e se desenvolve pelas ações do ser humano. No caso do objeto em questão, significa comprometer-se com o desenvolvimento da análise, considerando a gestão escolar como um processo que possui elementos referentes à universalidade, à particularidade e à singularidade.

A categoria consciência, como instrumento teórico-metodológico, permite que sejam produzidas reflexões e compreensões sobre a gestão escolar, em seu processo de formação histórica, pois, explicita o movimento que caracterizou as ações da administração escolar, direção escolar até chegar à configuração da gestão escolar democrática. A referida categoria permite que se explique a materialidade e o próprio processo de constituição da consciência, pelo qual se pode produzir conhecimento sobre especificidades da gestão escolar, em especial, sobre o trabalho do pedagogo à frente da gestão, como profissional que, supostamente, recebeu formação para o desenvolvimento dessa atividade.

A terceira categoria a se destacar é a unidade significado e sentido. Segundo Vigotsky (2009), o significado resulta de produções histórico-culturais, mais estáveis, contudo, também, sujeitas à dialética das transformações. O sentido, por sua vez, é mais fluido, constituído com predominância de elementos das vivências singulares do sujeito.

Aguiar (2006) afirma o homem como ser singular, todavia, na expressão de sua singularidade, coexistem significados sociais e sentidos subjetivos. Da produção dessa autora, depreende-se que, no processo pelo qual se a aprendizagem de como "ser humanos", apropria-se dos significados e, reciprocamente, se produz sentidos.

Como produções mais estáveis da consciência, os significados constituem o ponto de partida da compreensão do o modo de sentir, pensar e agir de um indivíduo sobre um tal objeto, mas é preciso, também, transitar nas zonas mais instáveis, fluidas e profundas, a dos sentidos. São zonas muito mais amplas, formadas por uma articulação particular, constituída pelo indivíduo, dos eventos psicológicos vividos, nas relações com seus pares e com suas particulares condições de existência.

Os sentidos permitem o entendimento do ser humano como unidade, constituída por processos cognitivos, afetivos e biológicos, que explicam os motivos e as causas do pensamento, dos afetos e das atividades. A compreensão da atividade do pedagogo na gestão escolar exige que se produza aproximações teóricas sobre as zonas de sentido, que abrangem as vivências profissionais, as contribuições sociais e as relações que se constituem mediadoras de sua prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos, leituras e discussões apresentadas, em síntese, neste artigo, podem ampliar a compreensão sobre a categoria historicidade, sobre as leis depreendidas do Materialismo Histórico Dialético e sobre a consciência e sobre a unidade significado e sentido, categorias da Psicologia Sócio-histórica, que serviram para sustentar a esta pesquisa bibliográfica e a reflexão, considerando teoria e método como eixos indissociáveis da produção científica.

A partir do processo de pesquisa e de reflexão, objetivados neste artigo, pode-se afirmar que o arcabouço teórico-metodológico discutido permite analisar a realidade material compreendendo o objeto em estudo, considerando o pensar, agir e sentir do ser humano. Isso, sempre considerando que o individuo em suas relações com seus pares e com o mundo que, por suas próprias ações, se mantém em movimento de constante transformação.

Reitera-se que o processo de estudo e pesquisa sobre a constituição do significado e sentido da atividade do pedagogo gestor tem como base teórico-metodológica, o

Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica, a partir da qual foram depreendidas e destacadas as categorias consideradas favoráveis à análise sobre o objeto em estudo.

Mediante a categoria historicidade afirma-se que se pode compreender a história do ser humano como um complexo em movimento, sujeito à determinação causal e múltipla e, não, linear, evidenciando-se, assim, que a historicidade se constitui como princípio do próprio ser.

Destaca-se, assim, a categoria historicidade como instrumento teórico-metodológico capaz de favorecer a produção de explicações sobre movimento de continuo de transformações qualitativas, permitindo a compreensão sobre os significados e os sentidos da gestão escolar, constituídos pelo pedagogo, como um complexo de que contém elementos das mudanças e transformações, pelas quais a atividade passou. Assim, investigar a gestão escolar, pela categoria historicidade, significa produzir explicações sobre seu processo de mudança.

Considera-se que a consciência humana se constitui na e pela atividade social do ser humano. Essa afirmação explicita o ser humano como um ser da atividade, que por meio do trabalho e da linguagem iniciou o processo de desenvolvimento da consciência humana. Nesse movimento recíproco de constituição, que é social e individual, o ser humano constitui o seu modo de pensar, agir, sentir, suas vontades, desejos. Enfim, torna efetiva a sua história.

Estima-se que as considerações comunicadas tenham explicitado a exigência imposta à compreensão do ser humano e de seu modo de sentir, pensar e agir, considerando que o ponto de partida desse processo de compreensão são os significados, por se tratarem de produções histórico-culturais, que contém, em si, elementos de uma longa cadeia histórica de atividades de toda a humanidade. E, os sentidos, que permitem entender o ser humano como a unidade dos processos cognitivos, afetivos e biológicos, que explicam os motivos e as causas do pensamento, dos afetos e das atividades.

Afirma-se que, para a compreensão, de modo mais aprofundado, da atividade do pedagogo na gestão escolar, faz-se necessário que se aproxime das zonas de sentido, pois, somente assim, se pode compreender as vivências profissionais, as contribuições sociais e as relações subjetivas que se constituem mediadoras de sua prática educativa como gestor escolar.

Defende-se, enfim, que a categoria consciência viabiliza compreensão acerca dos significados e dos sentidos da gestão escolar constituídos pelo pedagogo gestor, entendendo-a como uma atividade material e social, que possibilita a compreensão do ser humano como co-responsável pelas mudanças e transformações sociais que vivencia, reafirmando-o como um ser socialmente ativo.

Em síntese, foram ressaltadas as categorias historicidade, consciência, significados e sentidos como chaves para decifrar o movimento um processo do psiquismo humano: a constituição de significados e sentidos sobre um objeto da realidade educacional.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, Viktor Grigorievich. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

AGUIAR, W. M. J. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AFREDO, Raquel Antonio. **Análise da Pedagogia de Makarenko por Lukács e a Relação entre o Processo Educativo e o de Desenvolvimento Histórico-Social do Ser Humano: Contribuições à Psicologia Sócio-Histórica.** São Paulo. Tese de Doutoramento. PUC-SP, 2013.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da Filosofia Marxista – Leninista.** Trado: K. Asryants. Moscou: Edições Progresso, 1987.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1980.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fonte, 2009.

FORMAÇÃO NA PEDAGOGIA GRIÔ: MEMÓRIAS E NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA DO CAMPO

Fabrício Oliveira da Silva (UNEB)
faolis@uol.com.br
Luciana de Araújo Pereira (UNEB)
luckk_fsa@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As discussões acerca da formação têm sido utilizadas por diversas áreas do conhecimento, mas em educação há uma prática de tomar o significado de formação em diferentes perspectivas e níveis. Neste trabalho, dedicamo-nos a compreender outros sentidos sobre a formação a partir das contribuições da Pedagogia Griô[71], centrando a análise na narratividade que a professora faz de si ao abordar as experiências vivenciadas no processo de sua formação e consequentemente atuação como docente na escola do campo.

Durante o desenvolvimento de sua trajetória, cada sujeito constrói algumas experiências que o contexto social e o contexto cultural lhe faculta, ou até mesmo lhe impõe. Estas experiências são construídas por conhecimentos apreendidos a partir das relações que estabelecemos com o mundo que nos cerca. Dessa forma, a trajetória de vida de um sujeito é marcada incialmente pelo contexto familiar e ganha uma nova configuração a partir de sua inserção em outras relações sociais, principalmente naquelas vivenciadas no âmbito escolar.

A escola se apresenta como uma instituição formadora, como agente e produtora das experiências pelas quais o sujeito vivenciará enquanto dela fizer parte, seja enquanto estudante ou enquanto docente. É dessa condição que surgem experiências e vivências que tornam o sujeito protagonista de sua história, passando a compreender os sentidos de cada experiência, numa perspectiva de entendê-las em seu conjunto, logo construir a trajetória de formação. Neste cenário o processo de formação consolida-se por meio de uma vinculação com o contexto social, histórico, político, econômico e cultural em que as práticas educativas se inserem.

Daí pode-se pensar como Tardif (2006) que o processo de formação de professores, entendido por suas trajetórias de formação docente, constrói-se a partir

71 A Pedagogia Griô é uma pedagogia da vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre os grupos étnico-raciais interagindo saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que têm como foco o fortalecimento da identidade e a celebração da vida. (PACHECO, 2006, p. 86)

do cotidiano de realização de atividades escolares, bem como dos conhecimentos que estão articulados com as experiências de cada docente. Logo as trajetórias de formação docente tornam-se centrais para a investigação em educação e dão vasão ao estudo que se pode empreender na tentativa de se buscar respostas para que se possa compreender como a trajetória de formação de um sujeito se efetiva pelas vivências e experiências que logrou ao longo de um período formativo de sua vida.

> Deste modo, concordamos com Nunes, quando afirma que "As trajetórias escolares e as memórias de formação são lugares privilegiados de construção do conhecimento. São experiências intensas de exposição e autoconhecimento, de descoberta e de laços entre memória pessoal e social" (2003, p.143). Neste artigo, portanto, nos propusemos a realizar uma análise da trajetória de formação de uma professora da comunidade quilombola, que teve seu percurso formativo caracterizado por experiências obtidas na escola do campo, em que foi aluna, como umadas motivações para a sua escolha profissional: ser professora em uma comunidade cuja escola é norteada pelos princípios da Pedagogia Griô.

O papel da Pedagogia Griô na comunidade quilombola Remanso/BA envolve a valorização da sua identidade cultural. A partir desta pedagogia a comunidade e a escola reconhecem a importância da tradição oral e, por conseguinte, acabam por traduzir, reinterpretar e integrar a sua sabedoria ancestral as ciências, com o mundo da escrita e com a economia local. A abordagem dos saberes ancestrais e da valorização da tradição oral será revitalizada através da Pedagogia Griô não enquanto folclore, mas enquanto sabedoria, ritual de vínculo e aprendizagem, crescimento, arte, ciências e mitos (PACHECO, 2006, p. 89) que estruturam valores de uma identidade.

Esclarecemos que esse trabalho nasce de uma perspectiva de se poder mergulhar um pouco na história de vida de um sujeito, do sexo feminino, que buscou através da narrativa de suas experiências explicitar os sentidos que sua trajetória acadêmica da escola do campo à sua inserção na prática docente, lhe favoreceu.

PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela utilização da abordagem (Auto)biográfica, por colocar o sujeito como agente autônomo e conhecedor de sua trajetória de vida e formação. Esta abordagem estrutura-se sob a ótica de uma pesquisa qualitativa, de perspectiva interpretativista, que se fundamenta nos princípios da descoberta e da valorização da pessoa em sua singularidade. Segundo (DELORY-MOMBERGER, 2012, P. 185) a pesquisa (auto)biográfica permite explorar as formas e operações segundo as quais os indivíduos *biografizam* suas experiências.

Consagra-se por ser uma perspectiva hermenêutica de compreensão das narrativas. Concordamos, portanto, com a ideia de que esse método de investigação implica-se na valorização da vida humana, construída a partir das experiências que ganham novos sentidos quando narradas e refletidas pelo próprio sujeito que narra. O ato de narrar nesta abordagem caracteriza-se como um lugar/momento em que a existência humana toma forma, materializando as experiências vividas sob forma de histórias, em nosso caso de análise, histórias de formação.

Toma a narrativa, oral ou escrita, como um elemento que faculta a produção de sentidos, permitindo ao sujeito que narra a consciência de como os processos formativos se desenvolvem ao longo de sua trajetória. Ao narrar o sujeito imprime um sentido que é único e que é de sua plena autoria. Faz escolhas sobre os elementos dizíveis, dando a estes um significado que é produzido no momento em que diz algo, ou até mesmo quando fala de si.

Segundo Pineau (2003) a abordagem (Auto)biográfica é funcional na prática de estudo das histórias de vida permitea reordenação pessoal do tempo, e organização de uma coerência específica dos acontecimentos e espaços que marcamos percurso formativo, visando compreender o processo de profissionalização. Logo a (autobiografia) como um interessante instrumento de pesquisa e formação, possibilita a definição dos sentidos de realização da própria história (DELORY-MOMBERGER, 2008), além da condição de se poder desenvolver a consciência do percurso formativo que o sujeito constrói em sua vida. (NÓVOA, 2000).

Trata-se de uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza interpretativa, que evidencia por em primeiro plano o estudo das trajetórias formativas de professora Ana, buscando identificar os sentidos que se materializaram desde sua inserção na escola localizada no meio rural até o momento da sua vida em que fez sua escolha profissional: ser professora.

Esta abordagem metodológica é relevante, pois favorece o conhecimento dos sentidos que a experiência formativa do sujeito analisado revela. Explicita a forma como sentiu e viveu os alunos escolares no campo, bem como sente a partir de sua escolha profissional. Assim, a utilização desta abordagem, pelos pressupostos que sustenta em relação ao sujeito de pesquisa e à forma como este experienciou a escola do campo, pareceu-me especialmente pertinente. Pretendi, portanto, com esta perspectiva metodológica, aproveitar os contribuições da abordagem (Auto)biográfica no quadro da realização dos estudos das trajetórias formativas da professora Ana.

Neste plano de observação, a ideia de narrativa assumiu uma importância central. De um modo geral, caracterizou-se pela possibilidade de se materializar, por meio das narrativas, algo vivido pela professora que, de certa maneira, justificou as vivências na escola do campo, bem como as vivências na escola urbana. Neste contexto, a narrativa é materializada como forma de se poder analisar sistematicamente de que modo esses relatos demandam a compreensão dos sentidos produzidos por meio das

vivências e experiências que trilhou no percurso de sua formação. Permite, ainda, aferir os fatos que foram relevantes e que marcaram o caminho formativo pelo qual passou.

Esse método constitui a forma primeira pela qual a experiência humana adquire sentido ou significado. Como salienta Bruner (1997, p123), “as narrativas constituem a forma natural de expressão das pessoas, existe uma propensão ou predisposição humana para organizar a experiência sob a forma de narrativa”. Além disso, são as narrativas que permitem registrar no patrimônio pessoal os acontecimentos e respectivos significados que os momentos formativos demarcam para um sujeito que se encontra ainda em pleno processo de construção de sua identidade pessoal e profissional.

Como dispositivo de coleta de dados, utilizamos a entrevista narrativa, por meio da qual Ana[72] pode revisitar sua história de vida na escola do campo, reconstruindo o seu percurso formativo. Ao revisitar o passado através da memória, reconstrói em outro tempo os sentidos que o espaço rural tem em sua vida. Em sua narrativa, encontram-se elementos significativos que vão se manifestando em cada lembrança que Ana vai construindo a partir de uma narrativa livre, em que a liberdade de construção das ideias vão dando espaço a materialização de sentidos de vida e de formação.

DA ESCOLA DO CAMPO ÀESCOLA DA CIDADE: TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA

Ao se falar sobre a educação do campo é necessário enfatizar a temática pelo debate socioeconômico e geopolítico, uma vez que milharesde estudantes e de camponeses fazem parte deste processo marginal criado pela ideologia dominante que favorece representações de uma educação deficitária na consciência,reproduzindo discursos e práticas preconceituosas, não condizentes com a vida e ações das populações do campo.

Há de se reconhecer hoje no Brasil que a educação do campo tem ganhado uma dimensão identitária de construção de valores e sentidos que se expressam pelas ações educativas daqueles que estudaram ou estudam numa escola do campo.

Na prática, em movimentos e em organizações sociais, bem como na academia científica, a educação no e do campo está se contrapondo ao modelourbano e tecnocrata de educação, pois o modelo atual tem pretensões depreparar os cidadãos para o mundo do trabalho, sem, às vezes, favorecer o desenvolvimento da cidadania,

72 Trata-se de uma professora da comunidade quilombola existente em um município do interior do Estado da Bahia, Nesta comunidade, a escola é um espaço influenciado pela Pedagogia Griô e que se apresenta como um espaço de socialização da comunidade.

não criando condições de moradia, de transporte e de educação adequadas. Neste sentido, Pinheiro afirma que,

> [...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros. (Pinheiro 2011,p.87)

Tal posicionamento é ratificado no relato da professora Ana, quando ela deixa clara a caracterização da sua escola situada no meio rural quando lembra que, quando estudava, a escola tinha ainda um fogão a lenha, que não era mais utilizado, e a escola não tinha água própria, eles tinham somente um filtro (de barro) para que os alunos utilizassem, não tinha cadeiras e não oferecia merenda para os alunos.

Neste momento da sua narrativa, de acordo com as palavras da professora Ana, a escola aparece como um dos elementos centrais da comunidade, apesar das condições precárias. Segundo a professora, a comunidade também tinha suas atividades, como casamentos, batizados, festas e o ponto central destas é a escola, a igreja ou a Associação de Pescadores da comunidade, pois as mesmas estão localizadas no centro da comunidade.

> Porque geralmente assim, pelo menos da comunidade que eu venho, tudo girava em torno da igreja, aí tinha o local que depois construíram um salãozinho de baile, então era a igreja e do lado era esse salãozinho de baile onde fazia tudo batizado, casamento, festa, e meu pai conta que, meu pai não, até os meus 14, 15 anos tudo acontecia nesse lugar, qualquer coisa da comunidade acontecia naquele lugar. (Ana, Entrevista narrativa, 2015).

Essa lembrança de Ana faz perceber que estes três espaços situados no centro da comunidade constituem um espaço de vida, de cultura, onde as pessoas se reúnem para conversar, para interagir. Trazer à memória estes espaços fez a professora Ana lembrar não somente da relevância do espaço escola naquela comunidade, mas da sua infância com uma vida simples e sem muitas regalias, pois seu pai não possuía bens, e de algumas peculiaridades da sua comunidade, que possuía muitos moradores que vieram do lado oposto do rio e sobreviviam da pesca e da agricultura.[...] *Minha infância eu vivi aqui com muita gente, com muito morador, do que que eles viviam? Eles plantavam arroz, feijão, milho viviam da agricultura e da pesca mesmo* (Ana, Entrevista narrativa, 2015).

Depois de passar por esta experiência enquanto estudante de uma escola do campo, ela teve a oportunidade de estudar em uma escola que funcionava na modalidade seriada.

> [...] Em 76 eu iniciei, eu entrei no 1º ano, nem sei se naquele tempo era 1º ano ou 1ª serie, nem sei mais. Então, com 7 anos, eu sou de 69 né? [...] eu lembro daquela história assim, o 1º ano você ficava fazendo um período só e depois a professora começava com os silábicos, você fazia sílabas simples como era chamada, sílabas simples, depois você estudava sílabas complexas [...] Depois disso tudo eu fui para a cidade para ajudar a tomar conta dos meus sobrinhos[...](Ana, Entrevista narrativa, 2015).

Para professora Ana, que foi estudante do campo em um período de sua trajetória e que fazia parte de um contexto de precariedade e de descaso como descreve Pinheiro (2011), este seria o primeiro acesso ao sistema educacional, iniciando aí sua trajetória escolar.

A Educação do Campo contribuiu com a construção da memória formativa de professora Ana, assim como foi elemento fundante na sua constituição identitária, deixando em evidência o sentimento de pertença ao grupo social do qual fez parte. Comilo (2008) traz uma contribuição interessante sobre o as características da memória coletiva e da cultura camponesa, no sentido de entendermos as dificuldades na construção da identidade do homem e da mulher do campo. Afirma que,

> [...] Muitas vezes o camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como “rude” e inferior. O próprio campo é visto como um espaço inferior à cidade. A consciência de classe passa pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a da cultura camponesa [...]. (COMILO. 2008, p. 21).

A constituição da identidade do estudante do campo é produzida nas relações estabelecidas socioculturalmente com os espaços e tempos que compõem os territórios rurais. A educação do/no campo enquanto fundamento histórico recria o conceito de camponês, de pessoal simples, mas que não elimina o desejo de vencer e de conquistar outros espaços. É o sonho do estudo, da formação e da trajetória acadêmica como espaço de oportunidade de crescimento pessoal e intelectual, que na narrativa analisada fica evidente.

Ao ir para a cidade, o acesso à escola urbana deu a possibilidade à professora Ana de prosseguir os seus estudos, experimentando pela primeira vez o ensino seriado. Esta experiência marca a trajetória de formação da professora que passa a construir critérios e metas para ter a aprovação de uma série para outra. Ela só

foi para a cidade após terminar a 4ª série na escola da comunidade e, chegando a Lençóis, ela ficou responsável pelo serviço da casa de sua irmã, inclusive cozinhar e dos cuidados com os sobrinhos.

Em nossas conversas, ela relata que sentia muitas saudades de casa e que sua irmã muitas vezes fez o papel da sua mãe enquanto ela esteve fora de casa, mas mesmo assim ela permaneceu e voltou a estudar, tanto que, no mesmo turno que ela levava o sobrinho mais velho para a escola, ela também ia estudar.

> [...] Com esta situação de ir para Lençóis, né, de morar com minha irmã, surgiu a oportunidade de eu continuar a estudar, como eu sempre gostei de estudar, então foi, foi um ponto né, então fui pra lá, estudei, quando eu, naquela época que eu terminei o ensino, o magistério. (Ana, Enttrevista narrativa, 2015).

Essa vontade de continuar a estudar esteve sempre muito presente para ela, mesmo quando seu pai achava que não seria necessário continuar após a 4ª série, e que sua mãe sempre foi uma grande incentivadora, ainda mais quando ela foi para Lençóis e pode dar continuidade a seus estudos.

> [...] Mas lá eu sempre quis estudar, porque na realidade a minha, meu pai, por exemplo, não queria que filha dele estudasse, sabe, estudo para o meu pai nunca ficou em 1º plano e nem era vantagem para alguém estudar, então, era sempre contra, era mesmo só estudar ate a 4ª série e o resto era sua filhar ficar em casa, fazer enxoval pra casar, então era a ideia do meu pai. A minha mãe tinha uma ideia mais avançada, minha mãe já queria [...](Ana, Enttrevista narrativa, 2015).

Na narrativa podemos ver o que se esperava da mulher naquela época: o mínimo de escolaridade e que, no demais, esta se preparasse para o casamento, onde deveria assumir as funções de esposa. Enquanto estudava, professora Ana continuou auxiliando sua irmã com os sobrinhos e com a casa, até que, ao findar o Ensino Médio, ela retornou para a comunidade, tendo como base a obediência que tinha aos seus pais e também a possibilidade de iniciar sua vida profissional, mesmo que inicialmente a mesma fosse incerta.

> Foi quando eu retornei, é como eu falo, obediência também aos pais, papai e mamãe achavam que eu não deveria ficar mais, porque eu já tinha terminado na realidade um curso, não podiam pagar para mim uma faculdade, então eu tinha que retornar mesmo para trabalhar, e naquela época quando eu voltei era assim mais fácil você começar a trabalhar porque eu acho assim tinha menos professores, para a zona rural principalmente assim pro

> campo. A gente fala zona rural masta errado né, é campo, menos professores para o campo, então foi o ano que eu vim embora, o ano que a professora entrou de licença, e eu trabalhei aquele ano no lugar dela, aí no final do ano que o contrato encerrava aí você ficava sem emprego de novo [...](Ana, Enttrevista narrativa, 2015)..

Assim, logo que retornou para sua casa, professora Ana iniciou sua atuação como professora na própria comunidade, que naquele período estava em licença maternidade. Desse modo, percebemos, no decorrer da análise deste eixo "Percurso de Vida", que a família se evidenciou como base para muitas das escolhas e decisões que professora Ana tomou.Entre as decisões está o fato de Ana ter podido estudar e, mesmo quando ela se mudou para a cidade para trabalhar, ela continuou seus estudos e seu curso de 2º Grau foi um indício de sua escolha profissional: ser professora. Nóvoa (2007) questiona: o que nos leva a ser professor? Enquanto que Huberman (1992) frisa que esse é um processo, que ser professor não ocorre assim do nada, mas, sim, das escolhas e de como vamos desenvolvendo a carreira docente.

A partir da narrativa da professora Ana, foi possível perceber que o ser professor ou o se tornar professor é um processo inicialmente pessoal, uma vez que a professora Ana se via e se sentia como professora desde a sua infância (o ato brincar de escolinha é uma situação imaginária que se trata de uma imitação de uma situação real, ou seja, ela se vê como sua primeira professora), mas que, no decorrer do tempo, esse processo, essa percepção de ver e se sentir professora, torna-se também social, como Huberman (1992, p. 40) escreve que "[...] as pessoas passam a 'ser professores', quer aos seus olhos, que aos olhos dos outros [...]".

Ao ser questionada sobre o porquê dessa escolha, nos diz a professora:

> Olha [...] na realidade, naquele tempo quando eu estudava, a professora, ela tinha uma grande importância, hoje a professora perdeu um pouco, mas naquele tempo ser professora, nossa, era algo muito, muito bom, e eu sempre observava a minha professora de 1ª série, observava muito a professora, e ficava olhando e imaginando aquela pessoa muito bonita, muito sábia, muito carinhosa, talvez seja ela mesma que me inspirou a ser professora (Ana, Enttrevista narrativa, 2015).

Neste momento da narrativa, observamos que existiram outros pontos no decorrer de suas escolhas que auxiliam na formação da identidade e na percepção de uma profissão, como, por exemplo, o desejo da mãe da professora Ana e a percepção de que o professor possuía uma valorização. São justamente essas escolhas que nos auxiliam na construção de quem somos e que constitui a nossa identidade.

A identidade não pode ser percebida como algo pronto e acabado num

determinado momento ou época, pelo contrário, identidade está relacionada a quem somos e se, como afirmado anteriormente, somo seres sociais, compreendemos que identidade é processo, e isso não seria diferente quanto à identidade docente.

> [...] Identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2007, p. 16).

Isso nos remete a Rios (2011) que, ao falar sobre o desenvolvimento da identidade,ressalta que a identidade deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influências e grupos, destinada a configuração da existência humana.

Outra passagem da narrativa da professora Ana, aborda seu contato, enquanto docente, com classes multisseriadas. Sobre esta experiência, a professora esboça uma certa preocupação. Esse sentimento apresentado por Ana aparece acompanhado de tristeza por acreditar que não consiga trabalhar adequadamente com as turmas multisseriadas, que algum conhecimento o aluno não esteja aprendendo. E esta preocupação que diferencia seu papel de ser educadora, marcado este desejo que o aluno aprenda e compreenda o que se está ensinando, é o que podemos percebe pelo trecho a seguir de sua narativa.

> É muito difícil, se fosse para eu escolher, eu não escolheria sala multisseriada não. Porque tem, tem as falhas, de que às vezes quando você tá perdendo, perdendo não, quando você tá dando mais atenção pra esse aluno, aquele tá perdendo sua atenção, aquele que você deveria tá dando mais atenção, você não está, eu vejo que numa sala multisseriada, a alfabetização perde, porque os outros que sabem te sugam. Por mais que você fala assim: “Gente fazem sozinhas porque vocês são capazes, deixa pra primeira série, primeiro ano, mas criança num consegue né? Ela quer o tempo todo estar ali. Mas eu ensino a primeira série a pedir ajuda: “Não se calem, pedem, que se vocês ficarem quietinhos você vão perder”. “Vocês não ficam quietinhos não”, “Tia eu num sei isso aqui não, me ajude aqui”, hoje eu estava ensinando pra eles a multiplicação, com o primeiro ano eu tô começando a multiplicação ensinando eles a sequência de dois em dois, três em três, quatro em quatro, entendeu? Eles não sabem que eles estão fazendo multiplicação, mas eles estão fazendo né?(Ana, Enttrevista narrativa, 2015).

Nesses momentos em que a professora fala sobre as dificuldades em sala de aula fica evidente que toda pessoa que trabalha, que busca uma profissão, possui conhecimento sobre e, frente aos desafios desta, procura soluções para as dificuldades

que surgem. A partir do exposto, trazemos a compreensão de Tardif (2000, p. 115) sobre o trabalho que Ana realiza com as suas turmas, sendo “[...] um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta [...]”.

Em outras palavras, a ação da professora Ana está baseada em sua vivência, na sua experiência, nos conhecimentos teóricos advindo de seus estudos, ela vai além das suas próprias significações, seus alunos se apropriam de um novo conhecimento a que posteriormente atribuirão outros significados.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O processo de construção deste artigo foi repleto de descobertas quanto ao nosso objetivo, que foi a história de vida profissional e pessoal de uma professora do campo, por isso o mesmo não apresenta conclusões finais/definitivas, mas convida para novas reflexões no sentido da continuidade das discussões.

A partir deste trabalho, compreendemos que a temática abordada possibilita leituras e interpretações que ampliam o olhar sobre o ser professor do campo, e como sua trajetória pessoal e profissional estão interrelacionadas.

As trajetórias pessoal e profissional desta professora de uma escola do campo da comunidade quilombola Remanso/BA nos possibilitou uma análise que privilegiou a fala da professora, a sua percepção sobre sua trajetória, que foi respeitada no decorrer das análises. Estas trajetórias se entrecruzam, o que nos permite perceber que ser professor é,de fato, uma construção que nos permite conhecê-lo enquanto sujeito.

A cada palavra, cada frase, cada tentativa de organizar e reorganizar sua fala, a professora Ana compartilhava um pouco de sua trajetória, de sua vida. As conversas com Ana constituíram um momento de descoberta de que o método (auto) biográfico é um método humano e processual, processual porque se caracteriza como um momento de conquista entre as partes envolvidas, entre a pessoa que fala e a pessoa que escuta, conquista da confiança e dos desabafos sobre a educação, sobre a desvalorização que o professor perpassa a cada dia. Humana, porque os envolvidos neste “processo de escuta e fala” vão se (re)descobrindo em pensamentos, crenças acerca da educação e em expariências que trazem à tona dificuldades por quais a profissão passa, não somente no decorrer da docência, mas na dificuldade em estudar, buscar formação e ainda assumir os outros papéis (mulher, dona de casa, mãe, filha etc.) que estão implícitos.

A trajetória escolar de Ana deixa evidente uma história de muita dificuldade, mas de lutas e conquistas. Ter estudado numa escola do campo e depois ter acesso à uma escola urbana, além do apoio de sua mãe, fizeram nascer um desejo de trilhar uma formação profissional docente.

A narrativa da professora Ana nos possibilitou perceber que a professora Ana trazia na memória um tempo, um passado que se misturava ao com o presente, com o percurso de quem saiu de uma comunidade rural, foi para a cidade para ajudar a cuidar dos sobrinhos e lá viu a oportunidade de continuar a estudar, que conclui o Magistério (2º Grau), volta para sua comunidade exercendo sua profissão (professora) dentro de um contexto comunitário que a conduz à formação na Pedagogia Griô.

Outro aspecto observado a partir da narrativa desta professora foi o papel que a família possuiu e possui quanto a sua escolha, a crença de que a profissão professor era uma profissão valorizada e, assim, incentivada pela mãe, que via uma oportunidade para sua filha.

Ainda no tocante a elementos que surgiram nas "entrelinhas" da narrativa desta professora do campo, percebemos que Ana deixa claro que o professor que atua no campo está mais propenso ao "esquecimento" no tocante às políticas públicas voltadas a esse contexto e a essa realidade, uma vez que esse espaço possui especificidades que devem ser analisadas e propostas para o professor que atua em escolas do campo. Daí a importância dos princípios da Pedagogia Griô naquele ambiente, não com a ideia de manter o sujeito no campo, mas com a perspectiva de que tanto a escola e quanto a comunidade são local de saber, de conhecimento, de construção de identidade.

A escola se apresenta, na trajetória profissional de Ana como um espaço que propicia a produção de sentidos, um espaço que trouxe a tona uma variedade de ideias e valores de mundo referentes à profissão docente, que já residiam no desejo da professora. As experiências relacionadas à realidade da educação do/no campo, seja na condição de estudante ou de docente, promoveram à docente a constituição de uma identidade que se estabeleceu a partir dos conflitos com os quais conviveu e pela relação dela com a cultura escolar, bem como com as pessoas com quem interagiu ao longo de sua trajetória formativa. De acordo com Rios (2011).

> A cultura escolar está impregnada de uma complexidade de conflitos provenientes das diferentes referências de identidade construídas pelos sujeitos nas suas relações com o outro. O cotidiano da sala de aula reflete uma experiência de contato com a diferença, é um espaço potencial de ideias, confrontos de valores e visões de mundo, interferindo diretamente no processo de formação identitária dos alunos e alunas. (RIOS, 2011, p. 16)

Dessa forma, entendemos que a constituição identitária de Ana está diretamente relacionada as experiências e relações estabelecidas na escola do campo, experiências estas que ganham novos sentidos quando a docente passa a ter contato com a escola da cidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A lei de Charlie Broun**. Correio Popular, 21 Jan. 1992.

BARRETO, R. G., DAMASCENO M. N & BESERRA B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 84-107.

CHARLOT, Bernad. **Relação com o saber, formação de professores e globalização.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

COMENIUS. (Tradução Ivone Castilho Benedetti). **Didactica magna.** São Paulo: Martins Fontes, 1977. 390 p.

COMILO, Maria Edi da Silva. A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História**.** In: ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (Org.) **Educação do campo e formação continuada de professores.** Porto Alegre; Campo Mourão: EST Edições; FECILCAM, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto*. **Educação Pesquisa**. v.32 n.2 São Paulo maio/ago. 2006

DELORY-MOMBERGER, Christine**.Biografia e Educação:** *figuras do indivíduoprojeto***.** Trad: Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e LuisPassegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica a aprendizagem.** *Porto Alegre: Artmed, 1998.*

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 40-31-61, 1992.

MARCELO, C. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76.
NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (Org.) **Formação de professores: desafios e perspectiva.** São Paulo: Editora UNESP: 2003, p. 131-145.

NÁGLIA, Carpolíngua Giesta. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor:** moda ou valorização do saber docente? 2. ed. Araraquara: junqueira&marin editores, 2005.

NÓVOA, A. e FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos, Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. e FINGER, M. (org.). *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007, p.16.

PACHECO, Líllian. **Pedagogia griô:** a reinvenção da roda da vida. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** Disponível em: <http://br.monografias.com/ trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>. Acesso em: 10 janeiro 2014.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola.** Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES - ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MENEZES, Jaci Maria Ferraz. Histórias da Educação na Bahia: recortes e aproximações sobre a constituição do campo. In: Vasconcelos, José Gerardo; Nascimento, Jorge Carvalho (Org.). **História da Educação no Nordeste Brasileiro.** Fortaleza: UFC Edições, 2006 p. 136-153.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOURAINE, Alain. **Iguais e diferentes:** poderemos viver juntos? Petrópolis: Vozes, 1999.

FORMAÇÃO DOCENTE COMO CAMPO DE RE/CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR/EDUCADOR POPULAR: INQUIETAÇÕES, DESLOCAMENTOS E IMPLICAÇÕES PARA PRÁTICA EDUCATIVA

Adriana Bastos Oliveira (UFPB)
adipsic@gmail.com

A questão da formação dos professores passou a ter proeminência logo após a Revolução Francesa quando a instrução popular passa a ser uma problemática institucional. No Brasil, foi após a independência que preparar os professores surge concomitantemente ao início da organização da instrução popular (Saviani, 2009).

Pode-se, nos dois últimos séculos, discriminar os períodos na história da formação dos professores em nosso país. Desde os ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); o estabelecimento e a expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); a Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); a Organização e implantação dos cursos de Pedagogia juntamente com a consolidação das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela habilitação do Magistério (1971-1996) e Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006).

O que se percebe é que durante todos os períodos citados houve uma precariedade das políticas de formação. A questão pedagógica foi ganhando lugar aos poucos até que assumiu a posição central nos ensaios de reformas da década de 1930, embora até os dias atuais não tenha encontrado uma direção realmente satisfatória (SAVIANI, 2009).

Apesar de identificarmos na literatura, ao longo das últimas décadas, diversas concepções de formação, como as de Nóvoa (1995); Giroux (1997); Schon (2000); Claxton (2005); dentre outros, no presente texto trabalharemos com a concepção de Jalbut (2011) que aborda a formação de professores como um continuum, processo que se dá ao longo da vida, alargando a concepção por muito tempo difundida de que formação seria apenas os momentos formais de formação inicial ou as capacitações (reciclagens).

É sabido que a realidade das escolas envolve situações particulares de ensino, que envolve aspectos incertos, singulares, complexos. Na visão que ora discutimos, a formação do professor deve envolver a realidade complexa do cotidiano escolar, com foco no compromisso político, nos valores éticos e morais, levando ao desenvolvimento integral do professor. Formar para conviver, para propor mudanças em meio às incertezas do processo educativo. Segundo Jalbut (2011) é o abismo que se instala entre teoria e prática o elemento que mais propicia o fracasso dos programas e cursos de formação de professores (numa perspectiva tecnicista). À medida que o professor

tem consciência de seu papel político-pedagógico é que ele pode escolher por seguir uma concepção certa concepção de educação, visando formar sujeitos igualmente reflexivos, ativos e críticos.

Continuando suas reflexões, ela afirma que o cenário de político, econômico e social na nação brasileira, se configura pelas mudanças ligeiras e pelas incertezas, atravessando também a Educação e, por conseguinte a formação dos professores. Não há mais sentido formar sujeitos com pouca disposição para o coletivo, sem potencial reflexivo e crítico. A ideia das instituições de ensino é propor projetos fundamentados na perspectiva da formação que englobe a consolidação de uma cultura crítica, voltada para formação mais ampla do sujeito, tornando-o consciente de seu papel (JALBUT, 2011).

Streck (2014) refletindo acerca da formação do educador popular afirma que este é um processo permanente, ancorado no princípio da incompletude e que envolve tanto os saberes acadêmicos, como os saberes da vivência do educador em relações com os demais seres. Argumenta o autor que “a reflexão sobre o processo educativo e o seu quefazer (...) constituem o modo de reconhecimento e compreensão do pedagógico na Educação Popular”.

Em termos éticos, a Educação Popular, se fundamenta na “Ética da Vida” em oposição á Ética do mercado, posicionando-se ao lado do humano, para transformação social. Enquanto marco epistemológico, numa perspectiva popular, o conhecimento se produz a partir da relação dialética entre o ser, o meio e a história. Como diria Freire, “o conhecimento é, pois, processo que resulta da práxis permanente dos seres humanos sobre a realidade”. A proposta metodológica e pedagógica da Educação Popular se baseia no processo dialético de construção do conhecimento em que teoria e prática se res/significam constantemente. A chave do processo está na atitude democrática do educador, que trabalha com uma proposta de ensino em que o diálogo e a participação são princípios fundamentais de seu agir no mundo (na sala de aula, a princípio) (HURTADO, 2005).

Existe, conforme Betto (2005), uma dificuldade de garantir que os educadores e educandos se formem de modo permanente. Não é raro falarmos em Educação Popular, no entanto, mantemos práticas cujo objetivo maior é mudar o educando e não partir de seu conhecimento. E nem tão pouco mudar a si, para dar sentido à mudança do outro (sendo este o caso).

Para se pensar uma escola pública numa perspectiva popular é preciso desatar os nós do controle das instituições governamentais. Este é um processo de muitas etapas, como afirma Betto (2005), no qual as adesões serão conseguidas aos poucos, bem como o despertar dos olhares para as contradições e para as possibilidades. É com esta consciência da complexidade do processo de formar educador e/ou aos

educandos que se pode pensar uma proposta formativa inspirada na Educação Popular.

Vale (1996, p.105) analisa que é "possível, a partir da escola que temos trabalharmos na construção da 'escola pública popular'", sendo essa escola definida pela função social que ela vai assumir no meio civil, por meio do compromisso político com aqueles sujeitos das camadas mais populares, instrumentalizando-os para superação dessa condição social.

Freire (2010) ao discutir a ideia de formação de sujeito/saberes na perspectiva freireana faz alusão às categorias "situações-limite"; "atos-limite", enquanto momentos que antecedem a criação daquilo, que Paulo Freire denominou de "inédito-viável". O pensador pernambucano, segundo ela, empregou epistemologicamente este termo para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética, ontológica todos os projetos e atos das possibilidades humanas. Por "situações-limite" se entende os determinantes históricos, que extrai as alternativas e delega ao homem a adaptação, a aceitação, impedindo a transformação/transcendência do ser. Por "atos-limite" se compreende as ações necessárias para superação de dada realidade determinante.

PERCURSO METODOLÓGICO (PESQUISA-AÇÃO)

Neste estudo, a pesquisa-ação foi a linha metodológica orientadora para o desenvolvimento dos encontros de formação analisados no presente texto, as quais integram o Projeto de Formação Continuada para docentes do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede municipal de João Pessoa.

Após uma crítica às diferentes definições que a pesquisa-ação tem recebido ao longo do tempo, Tripp (2005) a define, de modo mais estrito, como "uma forma de investigação que utiliza de técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática". Por essa conceituação, fica clara a noção de que a pesquisa-ação se distingue tanto da prática (embora seja pragmática), quanto da pesquisa tradicional (por alterar o objeto pesquisado e por seu limite contextual e ético).

Esse tipo de pesquisa apresenta o mesmo ciclo básico de uma investigação-ação, que seja: planejar (uma melhora para a prática); agir (para implantar a melhora planejada); monitorar e descrever (os efeitos da ação planejada); avaliar (os resultados da ação), para novamente iniciar o ciclo, num continuum reflexivo entre a ação-investigação. É válido frisar que, diferentes aplicações e desenvolvimentos desse ciclo exigirão ações diferentes em cada fase e começarão em diferentes momentos/lugares da pesquisa (Tripp, 2005, p. 446).

A pesquisa-ação tem seu início marcado pela etapa do reconhecimento situacional, o que permite uma visão ampliada do contexto da pesquisa. Trata-se de um processo corrente, no qual o resultado alcançado em um ciclo funciona como ponto de partida para o novo ciclo (nova mudança). A reflexão deve acontecer durante todo o ciclo investigativo. É por meio da participação, cooperação e envolvimento, que a pesquisa-ação tende a alcançar seus melhores efeitos na prática individual e coletiva. Em síntese como afirma Tripp,

> (...) a pesquisa-ação deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quanto da prática para a transformação da teoria, embora haja poucos sinais de que o faça, talvez por orientar-se em grande medida para a melhora da prática (2005, p. 455).

Na unidade escolar escolhida para esta pesquisa, os professores têm uma carga horária além da sala de aula, chamada de horas departamentais. Dentro desse horário são encaixadas as participações nos encontros de planejamento e formação que acontecem mensalmente, num tempo quatro horas e são conduzidos pela equipe pedagógica e gestora.

No presente estudo fez-se um recorte metodológico focando nos dois primeiros encontros de formação, sendo estes o campo de investigação-intervenção. Objetivou-se analisar as possíveis inquietações, deslocamentos e implicações oriundas desse campo tanto para a formação quanto para prática educativa dos professores.

Os dados dessa pesquisa, nesta etapa do estudo, foram coletados a partir da análise documental (pautas de formação; registro avaliativo dos professores; produção textual dos professores e de uma estudante); da observação participante feita durante reuniões de elaboração das pautas, nos encontros de formação, bem como no cotidiano escolar. Uma entrevista virtual foi realizada com quatro professores, componentes da Equipe de Reconstrução do PPP.

As etapas da pesquisa seguiram como descritas no quadro abaixo:

Quadro 1. Etapas da Pesquisa-ação: Encontros de Formação Docente

Ciclo I		
Etapa 1 econhecimento Situacional/ Planejamento	Sondagem informal junto a equipe docente das expectativas e necessidades para os primeiros encontros de formação	Reunião para construção da pauta do primeiro encontro de formação e planejamento
Etapa 2 – Ação/ implementação	Vivencia do primeiro encontro de formação	Recolhimento das produções escritas dos professores acerca da identidade do grupo e avaliação da prática educativa da instituição
Etapa 3 – Avaliação/ observação	Avaliação do material produzido	Levantamento dos problemas mais urgentes a serem abordados
Etapa 4 – Reflexão/ação	Análise do material à luz da concepção de formação permanente e dos princípios da Educação Popular	Proposição de uma nova pauta, com base na análise das situações-problema levantadas.
Ciclo II		
Etapa 1 – Reconhecimento situacional/ Planejamento	Sondagem formal com a equipe pedagógica e alguns professores acerca das situações-problema levantadas no 1º Encontro de Formação, bem como nas demandas vindas do cotidiano escolar	Reunião para construção da pauta do segundo encontro de formação e planejamento
Etapa 2 - Ação/ Implementação	Vivencia do segundo encontro de formação	Recolhimento das produções escritas dos professores avaliando o efeito da participação deles na prática educativa, bem como a observação dessa participação durante o encontro.
Etapa 3 - Avaliação/ observação	Observação do Cotidiano escolar e do movimento dos professores, em cima das propostas da formação.	Registro no diário de campo das observações feitas
Etapa 4 – Reflexão/ Ação	Análise das observações dos deslocamentos	Proposição de intervenções dentro do cotidiano e análise da reação do coletivo de professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no ciclo da pesquisa-ação, segundo Tripp (2005).

Na etapa 1, do ciclo I, buscou-se coletar as expectativas e as necessidades dos educadores para os primeiros encontros de formação. Era o mês de janeiro (mês de férias) e os professores questionados vieram à escola para resolver questões particulares e ou começar a revisitar seus materiais didáticos. De modo geral, as

falas dos professores giraram em torno de “termos uma identidade cultural mais homogênea”, de “dar vida ao Norte Pedagógico”, “promover práticas mais cativantes”; “superar as dificuldades como falta de material e de espaço”, dentre outros. Neste período também foi entrevistada uma estudante que veio a escola para participar da Reunião de abertura do ano letivo. Ela escreveu uma pequena carta descrevendo como seria o “professor ideal”. Segue:

“Oi, eu tenho 13 anos, estudo na 8ª série. Começo essa carta dizendo como seria um professor ideal. Bom! A primeira coisa seria entender o aluno. Acima de tudo...pois nós alunos também temos problemas. Que motive o aluno sem forçar a barra. Que não se sente superior só porque é ‘professor’, pois os professores estão na escola para ensinar, mas também para aprender! Vocês adultos tem tantos problemas, responsabilidades, que se esquecem de como é ser criança! Os alunos podem trazer essa lembrança de volta. Um certo dia uma pessoa me perguntou ‘como seria um professor encantador?’ e eu respondi: ‘um professor encantador seria aquele que desse motivos para que os alunos se encantassem; que apresentasse o mundo de outra maneira, de uma maneira legal, divertida e que nos ajudasse a pensar no futuro. Que se preocupasse com o aluno”.

Com essas falas registradas no caderno de planejamento da gestão, a equipe pedagógica/gestora se reuniu para construir a pauta do primeiro encontro de formação. Contou-se com a presença do arte educador da escola, cujas contribuições são sempre significativas por trazer a perspectiva dos professores (em tempo real). O objetivo geral deste 1º encontro foi despertar o coletivo docente para necessidade de re/construirmos uma identidade cultural de nossa escola. Para tanto, a pauta propôs, a abordagem dos seguintes pontos:

a) Contato com a música do ano, na qual o elemento “cultura nordestina” foi discutido, bem como elementos das relações afetivas do grupo;
b) Avaliação reflexiva do ano anterior a partir do texto: pedras, flores e passos. Produzido pela equipe gestora para facilitar o levantamento das dificuldades; conquistas e dos próximos passos pedagógicos da instituição;
c) Reflexão acerca do que é ser professor? Professor/educador? Professor/educador da rede municipal?/Que contribuição pode dar à missão da Escola?;
d) Discussão acerca dos pilares pedagógicos da Escola; principais eixos temáticos e dos princípios da Educação Popular;
e) Diálogo sobre o cotidiano da Escola através da leitura do texto “O cotidiano da gente é a gente que faz”, produzido pela equipe pedagógica em cima das fragilidades do cotidiano das práticas escolares;

Na etapa 2, que consistiu na vivência do encontro, destaca-se a produção dos professores. Por meio de diálogos abertos e da escuta coletiva pode-se problematizar a situação-problema: "necessidade de consolidação de uma identidade cultural mais homogênea". A problematização dessa situação/inquietação girou em torno das seguintes provocações pedagógicas: "Qual identidade queremos construir? Que elementos devem compor a identidade de nossa escola pública, situada em uma área de extrema vulnerabilidade?; O que deve fazer parte da formação dos professores/educadores e dos estudantes/educandos?".

Destacamos, enquanto objeto de análise, nessa etapa da pesquisa as respostas do coletivo, descritas no quadro abaixo:

Quadro 2. Avaliação e planejamento do processo pedagógico-administrativo da escola 2015/2016.

Questionamento	**Respostas do coletivo docente**	**Problematização/lição**
Pedras... Quais as cinco maiores pedras de 2015?	• Falta de professor no quadro; • Falta de funcionários no quadro; • Indisponibilidade do pessoal (para efetivação das atividades); • Falta de estrutura e infraestrutura da escola; • Ausência da família (pouca participação) e entraves do sistema	"Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo..." Fernando Pessoa
Flores... Quais as cinco mais belas flores de 2015?	• Aprendizagem dos estudantes (avanços na leitura); • Motivação e união permanente da equipe; • A Arte na escola/grupo de Teatro (crescimento das meninas); • Talentos colocados a serviço; • Sistematização do pedagógico e a organização dos eventos da escola.	"Nem tudo na vida são flores, mas quando forem regue-as".
Passos... Quais os cinco principais passos para 2016?	• Valorizar a Escola Damásio; • Aprender a caminhar com os desafios; • Compromisso com as ações da Escola; • Fazer com gosto; por prazer; por amor; • Procurar parcerias.	"Mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros". Cora Coralina

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir do Encontro de Formação.

Ainda nesta etapa destaca-se a produção de cartazes feita nos grupos de trabalho. Eles dialogaram e responderam a algumas indagações sobre o ser professor e ou professor/educador. A socialização dos trabalhos foi feita com o seguinte critério: representantes do grupo deveriam escolher um cartaz produzido por outro grupo e

fazer uma leitura crítica. O grupo produtor do cartaz avaliaria a leitura feita. Fazendo as devidas observações ao discurso do outro grupo. As questões propostas foram:

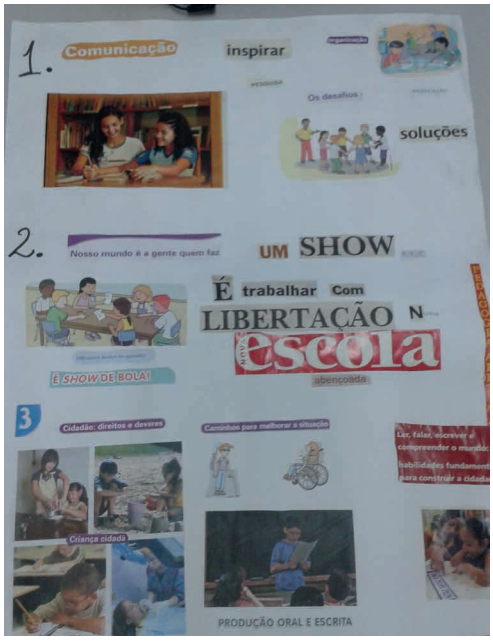
1. O que é ser professor/educador?
2. O que é ser professor/educador em uma escola da rede pública de ensino, considerando o contexto da comunidade?
3. Como você pode contribuir como professor/educador para a missão da Escola (segundo PPP), considerando sua modalidade de ensino?

As respostas dadas seguem ilustradas nas fotos dos cartazes, feitas após o momento da formação:

Imagem 1. Cartaz produzido pelo grupo de professores do Ensino Infantil e 1ª fase do Ensino Fundamental

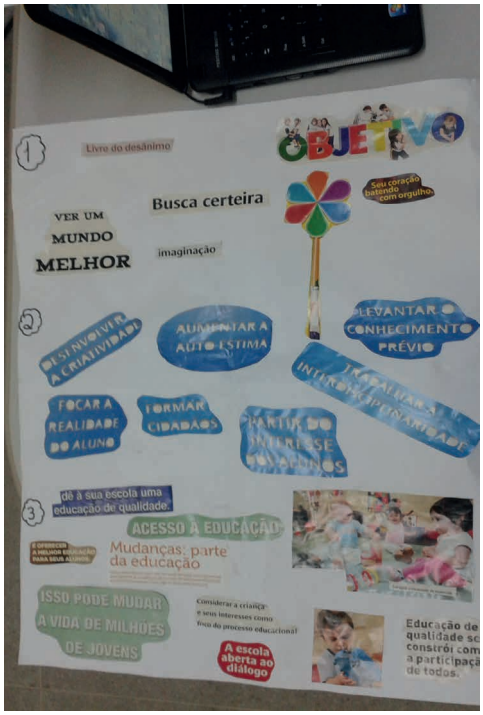
Fonte: Foto tirada pela pesquisadora após o Encontro de Formação.

Imagem 2. Cartaz produzido pelo grupo de professores da ª fase do Ensino Fundamental



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora após o Encontro de Formação.

Imagem 3. Cartaz produzido pelo grupo de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA)



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora após o Encontro de Formação.

Na terceira etapa do Ciclo I, que consistiu na avaliação do material produzido e no levantamento dos problemas mais urgentes a serem abordados nas próximas formações e na continuidade de intervenções, percebeu-se que, de fato, seria necessário um momento em que pudesse ser discutido “como esse professor/educador planeja a sua prática de ensino”, confrontando essa indagação com o Norte Pedagógico da escola, que é, nesse momento o instrumento mais representativo, do caminhar pedagógico almejado pela escola.

Na quarta etapa, de reflexão, foi realizada a análise do material acima exposto fazendo um levantamento dos elementos que indicativos da presença/ausência dos princípios da Educação Popular, em suas dimensões éticas, epistemológicas, metodológicas, etc. E na sequencia levantamos que se faria necessário “problematizar a prática de ensino por meio da construção dos projetos da escola”, com foco na participação e autonomia dos professores. Considerando o primeiro ciclo da pesquisa, estes professores se revelaram “sujeitos inclinados à passagem da condição de professor para “professor/educador”.

A partir de agora, descreveremos o segundo ciclo desta pesquisa, recomeçando pela etapa 1, do ciclo de uma pesquisa-ação:

Nessa etapa, de reconhecimento situacional, foi feita a sondagem formal com a equipe pedagógica e alguns professores acerca das situações-problema levantadas no 1º Encontro de Formação, bem como de outras as demandas. Durante a reunião para construção da pauta do segundo encontro ficou evidente que a maior “situação-problema” era a construção dos Projetos da Escola: Projeto Político Pedagógico;

o Projeto da Formação dos Professores e os Projetos Pedagógicos que seriam desenvolvidos em 2016.

Sendo assim, a pauta contemplou prioritariamente os seguintes momentos:

- Roda de diálogo para definição dos temas geradores a serem trabalhados durante a Formação dos professores/educadores;
- Socialização com o grupo da percepção de que precisamos trabalhar os elementos da prática educativa, com o objetivo de dar continuidade a construção de nossa identidade pedagógica. Para tanto, ao coletivo foi indicado que faríamos a leitura da obra de Paulo Freire: "Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa";
- Problematização do conceito de projeto e problematização contextual dos projetos indicados pela Secretaria de Educação, com foco na Educação Patrimonial e do Rendimento escolar; formação de grupos de trabalho para início da construção dos projetos;
- Mobilização do coletivo para eleição dos nomes para equipe de reconstrução do Projeto Político Pedagógico;
- Avaliação do encontro a partir de uma folhinha em que educador completou a frase: "Foi importante estar aqui porque..."

Na etapa 2, desse ciclo, contemplou-se a vivência do segundo encontro de formação e o recolhimento das produções escritas dos professores avaliando o efeito da participação deles na prática educativa, bem como a observação dessa participação durante a oficina (registro fotográfico). Nesse momento daremos destaque a escrita de alguns professores acerca da importância de ter participado do segundo encontro de formação. Conforme segue:Quadro 3. Instrumento de avaliação do Encontro de Formação.

Dispositivo	**Frases complementares dos professores**
Foi importante estar aqui porque...	"...porque trocamos ideias enriquecedoras para a nossa prática pedagógica e construção de novas propostas qualitativas para o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e das relações interpessoais". "...estivemos juntos, ouvimos, fomos ouvidos, aprendemos e produzimos'. "...participar do processo de ensino-aprendizagem através dos encontros departamentais (formação) é uma alavanca para nosso conhecimento e evolução enquanto educadores/as". "...pela importância de discutir ideias em conjunto com os três turnos da escola. Produção coletiva".

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Na terceira etapa, a observação dos passos dados pelos professores elegidos como representantes do coletivo para compor a equipe de reconstrução do PPP foi o elemento de avaliação para percepção do impacto do encontro de formação, bem como o envio dos projetos sistematizados durante o encontro.

Foram percebidos os seguintes deslocamentos:

- Formação de um grupo de whats app pelos professores eleitos, exclusivo para discussão do processo de reconstrução do PPP;
- Inclusão de funcionários e gestores no processo de reconstrução do PPP, partindo dos professores o convite;
- Envio dos projetos por e-mail pelas representações;
- Observação de ações inclusivas; interdisciplinares e considerando a proposta pedagógica da escola nos projetos citados;
- Participação dos professores no Encontro de Pais e Educadores.

No diário de campo foi registrada uma impressão geral acerca do movimento do coletivo de trabalho. E já entrando na etapa 4 desse ciclo, desafiou-se o grupo da seguinte maneira: dar continuidade a equipe do PPP durante todo o ano letivo, por meio do acompanhamento do projeto e inclusão de outras representações. A equipe se pronunciou aderindo a proposta, citando nomes de outros possíveis representantes (alunos e pais).

As análises levaram a seguinte indagação: será que, de fato, esses deslocamentos se relacionam com o processo continuado de formação que a escola vem construindo?". E para problematizar esta indagação a pesquisadora perguntou aos educadores se poderiam responder a um questionamento, numa entrevista virtual. Ao que todos responderam que poderiam. Segue abaixo o dispositivo da entrevista e as repostas dos educadores:

Dispositivo da entrevista virtual	Respostas enviadas pelos professores (email/whats app)
A formação docente oferecida na Escola contribui para sua prática de ensino? E para sua formação de professor/educador? De que forma?	"A formação na escola ajuda em minha prática docente, porque tem muito a ver com minha realidade, pois a escola traz na formação temas que lidamos em nosso dia a dia. Os problemas enfrentados, as dificuldades, de acordo com a comunidade escolar. Em minha formação como docente, tudo que aprendo, recebo,compartilho, contribui para minha formação profissional. As reflexões, as experiências trazidas pelos colegas, além de debates feitos, traz novas experiências, e me ajuda a solucionar algo que esteja acontecendo". (Representante do Ensino Infantil) A formação oferecida em nossa escola tem contribuído para meu trabalho no sentido de um direcionamento mais apropriado ao público de nossa escola. Acredito que se não houvesse esse direcionamento às aulas de Educação Física seria apenas mais um momento de motricidade sem tanto sentido. Como uma das preocupações da pedagogia crítico-superadora é dar um sentido ao movimento, a junção de um Norte pedagógico proposto pela nossa formação à essa "filosofia da corporeidade", como costumo chamar, se encaixou perfeitamente na minha prática em sala de aula. Acredito ser um elemento muito poderoso de humanização, não só para os alunos, mas pra nós professores também. Pois sempre há um olhar novo onde podemos mergulhar. Sempre há novas possibilidades e essas formações colaboram muito nesse sentido. (Representante da 1ª fase do fundamental) "A formação tem contribuído muito para o meu crescimento como educadora. Depois de muito tempo em sala de aula, acabamos nos acostumando com a mesmice, com a rotina e a formação tem me feito olhar de uma maneira diferente. Tem renovado o ânimo e tem trazido um novo olhar". (Representante da 2ª fase do fundamental)

Para analisar o conjunto de dados da presente pesquisa, levantou-se um conjunto de categorias, por meio da articulação entre o ciclo metodológico da pesquisa-ação e os conceitos freireanos que descrevem o processo de transformação/construção do sujeito/conhecimento. A categoria "situações-limite", a qual se reporta Freire, é aqui mencionada como "inquietações", reveladas na etapa 1, do ciclo da pesquisa-ação. Os "atos-limite" são mencionados nesse estudo como "deslocamentos", ou seja, todo

e qualquer movimento feito pelo coletivo de professores durante e após os momentos de formação, que sinalizavam um rompimento com a "situação-limite" identificada. Estes "atos-limites" foram destacados durante a etapa 2 e 3 do ciclo da pesquisa-ação. E a categoria "inéditos-viáveis" foi aqui denominada de "implicações", considerando como tal toda "palavra-ação" do coletivo de professores que sinalizaram a superação da "situação-limite" ora percebida.

ANÁLISE DAS "INQUIETAÇÕES"/"SITUAÇÕES-LIMITE"

A necessidade de construção de uma identidade cultural foi a primeira inquietação revelada na etapa de análise situacional. As falas dos professores colhidas durante as conversas informais, bem como a fala da estudante (na carta) demonstraram que há uma inquietação coletiva por um jeito de ser educador/escola que promova uma educação mais humana, mais encantadora, mais "junto do aluno". Segundo Freire (1996, p.42),

> A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar "virgem" do conflito entre as forças que obstaculizam a busca pela assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que julgue superior a essas "intrigas" não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância.

Partindo da compreensão de que "ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural", buscou-se, num primeiro momento da pesquisa ouvir ao professor e ao aluno acerca do que viria a ser um professor/educador, ou como disse a aluna "o professor ideal/encantador".

Como segunda inquietação, identificou-se a dificuldade de construção, efetivamente coletiva, dos projetos da escola. Considerando a crítica de muitos educadores de que, apesar de termos projetos, muitos são feitos de modo isolado e ou não se efetivam porque os professores não se encaixam nas propostas. Deste modo, a inquietação verbalizada pelos professores transformou-se em várias perguntas: O que impede a participação dos professores, seu engajamento efetivo nos projetos da escola? De que modo o processo de construção dos projetos pode ser construído garantindo a participação de todos?

A passagem da condição de professor (sujeito ingênuo) para a de professor/educador não pode se dar sem o desenvolvimento da curiosidade crítica, ou seja, da capacidade de enquanto membro da comunidade escolar o professor manifestar seu

desejo/ou não de participar, de compreender os processos institucionais, as ações pedagógicas propostas. Como afirma Freire,

> (...) a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil'(1996, p.32).

ANÁLISE DOS "DESLOCAMENTOS"/ "ATOS-LIMITE"

Durante e após os encontros de formação (correspondentes a etapa 2 e 3 do ciclo da pesquisação) foi notável o movimento reflexivo dos educadores, ou seja, a saída da posição de não diálogo para o lugar de quem se percebe incluído e ao mesmo tempo capaz de dialogar sobre as "situações-limite" que foram apresentadas acima. Em todas as atividades dos encontros de formação os professores (alguns mais e outros menos), se posicionaram interferindo no movimento do grupo em direção a criação de consensos. Estes diálogos e afirmações indicaram o surgimento de "deslocamentos"/"atos-limite", ou seja, da superação do lugar de quem aceitava passivamente/docilmente o fato de não estar incluso ou a própria incapacidade de se incluir, reivindicar seu espaço na construção dos projetos.

Ainda em Pedagogia da autonomia, Paulo Freire diz que,

> Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se aconchega a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento. E o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas co-participado (1996, p.37).

A afirmação dos educadores da importância de estar no encontro de formação, conforme ilustrado no Quadro 3, trazido acima, demonstra essa passagem de um estado de indiferença a proposta de construção coletiva (de conceitos, de projetos, de ações) para um estado de reconhecimento de que é no coletivo que os saberes se somam, se multiplicam, se questionam e se reconfiguram para promoção de uma prática diferenciada, significativa tanto para o professor/educador quanto para o aluno/educando.

ANÁLISE DAS “IMPLICAÇÕES”/ “INÉDITOS-VIÁVEIS”

Foi observando a capacidade de dialogar dos professores que o potencial criador do coletivo começou a dar os primeiros sinais de avanço em direção a um “pensar certo”, como diria Freire (1996) acerca das inquietações, de saber como que é ser professor/educador? Quem é o educando e quais suas necessidades? Qual escola queremos construir? E como se pode construir ações mais significativas dentro da comunidade escolar?

A produção dos cartazes, bem como a leitura que o grupo fez do trabalho dos colegas denotou uma sensibilidade e um respeito ao jeito de pensar do outro, sem, no entanto, significar a anulação do próprio pensar. Muitos foram os conflitos de opiniões, mas todas as atividades eram concluídas demonstrando certo consenso, em torno do que a escola vem construindo como identidade pedagógica.

Ao falar da importância do diálogo para a prática educativa, Freire afirma que para ensinar (e aprender) é necessário ter disponibilidade para o diálogo. Nas palavras do pensador temos que,

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria ser parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado (1996, p. 135).

Foi por meio desta abertura ao diálogo, de quem se reconhece inacabado que o coletivo de professores tem, por meio do espaço formativo, descoberto e dado corpo e vida a diferentes “implicações”/“inéditos-viáveis”, ou seja, ações que intervêm diretamente nas situações-limite ora apresentadas. Dentre estas implicações, que como afirmou uma das professoras/educadoras “nosso compromisso extrapola a sala de aula”, pode-se citar:

- A eleição dos temas centrais a serem abordados nos encontros de formação docente, bem como da metodologia mais representativa e motivadora;

- A eleição da Comissão de Re/construção do PPP, que se tornou após o segundo encontro, a Comissão Permanente de Re/construção e Acompanhamento do PPP;

- O desejo de ler e sistematizar a experiência de ser professor/educador por meio da leitura da obra “Pedagogia da Autonomia” e a criação de um livro de “causos da sala de aula”;

- A criação e o envolvimento dos professores nos Projetos da escola, com a disposição de vários deles para a liderança das ações, nos três turnos.

CONCLUSÕES

Retomando a ideia de que a formação docente é um processo permanente, inerente à condição de incompletude humana, buscou-se desvendar, nesse estudo, de que modo uma proposta formativa fundamentada nos princípios da educação popular, dentro da rede pública de ensino, sob o viés teórico-metodologico da pesquisa-ação, poderia/ou não se constituir um campo de reconhecimento da condição de "professor" e a possível passagem à condição de professor/educador popular.

Como afirma Streck,

> O cotidiano da prática pedagógica dos educadores e educadoras é repleto de momentos em que se aprende e se ensina, explicitados pelo compromisso com uma prática democrática com seus educandos e educandas o que recria novas possibilidades de formação (2014, p. 159).

Formar professores/educadores é, antes de tudo, auxiliar o sujeito a reconhecer as situações-limites presentes em sua prática educativa e em sua própria condição de professor ou professor/educador. Por meio desse reconhecimento, que acontece no coletivo e não, em uma prática isolada do convívio com os demais sujeitos da comunidade escolar, como diria Freire (1996) que o professor poderá deslocar-se e deslocar os condicionantes de sua prática por meio da reflexão-ação crítica da realidade.

Ao assumir-se professor e ou professor/educador o Ser abre espaço para que "atos-limite" sejam pensados, produzindo conhecimentos e saberes sobre si, o outro e o mundo que lhe possibilitará o emprego de seu potencial criativo, da retomada do ser "ser mais". E sendo assim, para cada inquietação da prática educativa (situações-limite) o ser professor/educador vai se tornando capaz de pensar deslocamentos ("atos-limite) que implicarão na criação de "inéditos-viáveis". Superações dos limites da prática por meio da ação-reflexão ou reflexão-ação de caráter transformador.

Mas não basta reconhecer-se e assumir-se, é preciso comprometer-se com os desnudamentos da realidade da prática educativa para que a concretização da condição de ser professor/educador aconteça. Ou seja, é na vivência dos valores e princípios de uma prática política e ideologicamente inclinada ao ser mais (do educador e do educando) que conhecimentos e sujeitos se criam/recriam mutuamente.

A abertura ao dialógico é a condição fundamental para que o sujeito possa "reconhecer e assumir" tanto a si quanto às circunstâncias que o fazem ser o que é, em termos psíquicos, sociais, políticos, históricos e culturais. Ao ter um espaço legítimo onde ouvir e falar é valorizado, o professor pode efetivamente entrar em contato com outros mundos, leia-se saberes e jeitos de ser professor/educador que o permitiram pensar/repensar a si e ao seu que fazer educativo.

Dentre tantos elementos da Educação Popular, presentes ao longo dessa experiência de formação, dentro da escola pública, destaca-se a metodologia dialética, na qual partindo dos saberes e necessidades do professor, o coletivo de professores

puderam repensar o processo de formação, além de intervir diretamente nesse processo. Desse modo, ao propor o jeito de fazer da Educação Popular, durante os encontros de formação, os sujeitos (professores/educadores) demonstraram estar resignificando a sua condição primeira de aprendiz e produtor da vida, historicamente falando.

REFERÊNCIAS

Betto, Frei. **Los desafios de La educación popular**. Revista Decisio, 2005.

Claxton, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Giroux, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Hurtado, Carlos Núñez. **Educacion Popular:** uma mirada de conjunto. Revista Decisio, 2005.

Jalbut, Magdalena Viggiani. Fundamentos teóricos para a formação de professores: a prática reflexiva. **Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz,** 2011, v.1, n.1.

Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

Saviani, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** 2009, v.19, n.40.

Schön, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

Freire, Ana Maria Araújo Freire. Inédito Viável. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____, Danilo R. E (Orgs) ET alii. **Educação Popular e Docência**. São Paulo: Cortez, 2014.

Tripp, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, v.31, n.3, p.443-466, set./dez.2005.

Vale, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VIGIAR E EDUCAR: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO CÁRCERE. UM ESTUDO EM REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Carla Verônica Albuquerque Almeida (UNEB)
cva0507@gmail.com
Maria de Lourdes Soares Ornellas (UNEB)
ornellas1@terra.com.br

> *No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão.".*
>
> (FONTANA, 2000, p.180).

É por reconhecer a importância do tempo e das mudanças em nossas vidas, capaz de resgatar as reminiscências recônditas, "adormecidas" na memória, que recorremos as palavras de Fontana (2000), na epígrafe deste texto, revivendo a história inscrita em uma trajetória tecida por vivências, transformações, afetos prazerosos e desprazerosos, "o *sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão"* de um grupo de professoras que atuam em uma escola para sujeitos privados de liberdade.

Neste sentido, este texto emerge de uma pesquisa doutoral concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC a qual se realizou nas sombras dos muros em que a cárcere pode ter uma escola e o vigiar e educar são dois atos que fazem parte do exercício docente.

A escuta das narrativas de oito professoras possibilitou-nos analisar o itinerário formativo, assim como a formação para atuar em uma escola prisional. Ao "mergulharmos" em suas histórias, as professoras resgatam suas vivências, suas representações sociais, para a partir delas compreender: como se constituíram como professoras? Como se desenvolve a formação e prática docente em que os atos de vigiar e educar caminham juntos no cárcere? O que pode ser revelado em seus discursos, ou melhor, o que está (des)velado, subentendido, implícito nos seus processos formativos?

Tornar-se professor não é uma tarefa fácil, posto ser uma trajetória marcada por incertezas, de quem tenta uma coisa nunca conhecida, fruto de mudanças que requerem conhecimentos específicos, alinhados aos saberes não só das práticas, mas dos saberes pedagógicos, oriundos da sua formação, numa tessitura constante do fazer e desfazer da docência, em um movimento de começar e recomeçar sempre.

São diferentes concepções e pontos de vista com significados e significantes distintos, a partir de acepções teóricas e experiências vivenciadas em espaços e tempos

com sujeitos singulares e complexos, com suas nuances e relevos que pespontam a docência. Uma atividade multifacetada e multidimensional, que exige habilidades para articular, simultaneamente, no transcurso da sua prática, uma infinidade de saberes, competências e especificidades profissionais necessárias ao ensinar e aprender.

O cenário da educação, revela uma preocupação com o itinerário formativo de profissionais de diversas áreas que atuam ou atuarão na educação básica, haja vista que ainda há muito que discutir sobre conhecer e reconhecer a importância da formação docente como pilar para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no que tange ao reconhecimento e valorização da diversidade. Sendo assim, urge desconstruir a ideologia da homogeneidade, rompendo com a modelagem, com padrões estereotipados, construindo práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade.

Neste contexto, é necessário problematizar as concepções presentes na complexidade do saber-fazer docente em um espaço prisional, em um ambiente tão estigmatizado, com vistas a possibilitar a visibilidade das ações e práticas pedagógicas construídas, as quais se encontram por trás dos muros e entre grades, "e isso demanda que se saia das dispersas e padronizadas representações cotidianas sobre esses processos e se adentre em um movimento investigativo questionador desse objeto em seu contexto" (GATTI, 2005, p. 139).

No ambiente da prisão, seus efeitos, por meio das políticas discursivas pulverizadas, são degradantes, devastadores sobre o sujeito, sua alma, seus anseios de mudança e liberdade. Nesse contexto, a formação docente para atuar neste ambiente torne-se fundante, uma vez que este espaço "[...] é um marco especialmente árido para os processos educativos, cuja finalidade, entre outras, é permitir que as pessoas tomem suas próprias decisões, assumam controle sobre suas próprias vidas" (ONOFRE, 2011, p. 275), e possam buscar mudanças de atitudes e contribuir para a (re)integração social do sujeito, fora das grades.

É de fundamental importância para o campo de pesquisa em educação, especificamente no contexto da formação docente, conhecer quais as mudanças, rupturas, sentidos, trajetórias e representações sociais das professoras, seus processos de formação para atuar em um ambiente onde as adversidades se entrelaçam como desafios, na busca de possibilidades de interpretação da realidade vivida. Anunciar/denunciar e garantir através dos (des)velamentos das histórias, dos ditos e dos não ditos, dos silêncios, dos gritos e sussurros que circulam no ambiente prisional e que se revelam nas imagens, nos gestos, na força, nos afetos e nos sentidos que se constituem entre grades e muros.

Para Placco (2012, p. 20), as Representações Sociais nas pesquisas sobre formação de professores, possibilita a compreensão desses profissionais. Nesse contexto, importa conhecer as representações sociais "[...] preexistentes entre os

participantes dos processos de formação e, com base nesse conhecimento, imprimir condições provocadoras de transformações e mudanças nas representações sociais dos sujeitos". Este processo de "metamorfose" em que nos encontramos ao longo da nossa trajetória pessoal e profissional, é constantemente movido pelas nossas relações e experiências interpessoais.

CAMINHOS PERCORRIDOS...

Através do estudo das práticas pedagógicas docentes em um ambiente prisional, poderá ser revelado um olhar mais expressivo sobre a dinâmica do espaço escolar na contemporaneidade, "o ser e o fazer" da profissão, principalmente no que diz respeito à diversidade do contexto.

Nesta perspectiva, optamos pelo caminho da abordagem qualitativa, uma vez que prioriza a qualidade dos elementos encontrados durante a coleta de dados e não a quantidade em si (LUDKE e ANDRÉ, 1989, p. 38); o que justifica-se pelos encaminhamentos dados para esse estudo, que parte do entendimento que as professoras têm sobre o trabalho que realizam, suas vivências, seu processo formativo, atitudes e afetos frente à docência, perpassada por aspectos objetivos e subjetivos, aproximação da realidade experienciada, o que possibilita o fazer docente no contexto da educação prisional.

Como referencial metodológico para esta investigação, elegemos a Teoria das Representações Sociais, liderada por Moscovici, pois possibilita a apreensão da dinâmica da formação, dos fenômenos de natureza social e psicológica, cuja finalidade é a comunicação e a construção de uma realidade comum, onde as pessoas são capazes de adquirir conhecimentos por meio das suas relações cotidianas. Evidencia-se a maneira como o sujeito apreende sua realidade, compondo um conhecimento espontâneo, chamado de conhecimento de senso comum, ou pensamento natural, pois se constrói nas relações do sujeito com a realidade que o cerca, como produto e processo de uma elaboração psicológica e social do real.

Na visão de Sá (1998), uma pesquisa com base na Teoria das Representações Sociais precisa preocupar-se com a delimitação e enunciação do objeto da representação; decidir sobre os sujeitos e pensar o quanto do contexto sociocultural será levado em consideração, uma vez que seus fenômenos, por serem de "natureza difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social" (p. 21), demandam um maior rigor à pesquisa, tornando-a assim científica para que possa ser validada.

Considerando que o objeto deste estudo faz parte de um determinado grupo social, essa opção teórico-metodológica subsidiou as dimensões desta pesquisa, as quais se conectam entre si: a formação docente e as práticas pedagógicas partilhadas pelos sujeitos num determinado grupo social, no caso deste estudo, as professoras da

Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos – EJA, de um Colégio Estadual, situado em uma penitenciária na cidade de Salvador – Bahia.

De acordo com Ornellas (2005), os pesquisadores do campo das representações sociais coadunam com a ideia de que a representação social de um sujeito ou do social pode ser apreendida a partir do discurso e das ações dos sujeitos nos seus espaços de convivência.

As oito professoras selecionadas pertencem ao quadro efetivo da Secretaria de Educação, com tempo de experiência no exercício da profissão, incluindo a experiência de pelo menos dois anos no exercício da docência no cárcere. Pressupomos que esta seria uma amostragem suficiente para alcançar o objetivo dessa pesquisa, na perspectiva de que a riqueza, extensão e profundidade dos relatos/narrativas garantirão que os objetivos propostos sejam alcançados.

Para além da observação, buscamos conhecer com mais clareza o mundo da linguagem das professoras/tecelãs, suas representações, autoexpressões, ideologias subjacentes, marcas discursivas, discursos velados, apelos, os diferentes efeitos de sentidos, as relações de poder imbricadas. Para tanto utilizamos a narrativa, posto que, como sujeitos, dotados de afetos e contradições, permitem nos enredar e nos impregnar de suas narrativas, ouvindo-as como legítimas narradoras que são ao contarem as suas histórias de formação e do saber fazer no contexto prisional.

Através da narrativa, “as pessoas lembram o que aconteceu. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana e normal”, o que possibilita ao sujeito compartilhar aspectos da realidade, da sua história de vida.

O tratamento dos dados foi realizado através de transcrição integral e literal das narrativas e posterior categorização de dados por meio de instrumento de análise das representações sociais das práticas pedagógicas das professoras, tendo como aporte teórico a Análise do Discurso (AD) de Vertente Francesa, como recurso utilizado para analisar o conteúdo das entrevistas narrativas.

FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA

Pensar a formação numa abordagem que possa ir além da natureza instrumental e meramente técnica e acadêmica, torna-se fundante no cenário da educação, uma vez que “[...] produz um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores de forma processual e dinâmica, em diferentes momentos e contextos diversos, que se inicia “ (NÓVOA, 1995, p. 19). A formação é uma atividade que se desenvolve muito antes da entrada em uma escola, oficializa-se num curso de formação de professores e se estende ao longo da trajetória da ação docente, por meio de ações complexas e não lineares.

Depreendemos que a formação não se encerra em conteúdos e técnicas ministrados em cursos de graduação, mas como um processo no qual "a aprendizagem [...] se faz num *continuum*, possibilitando ao mesmo tempo, a articulação entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas pelo professor" (ENS, 2012, p. 20). Isto implica não apenas ressignificar modelos de formação pautados em parâmetros fixos e predeterminados, em que a teoria se distancia da prática, mas uma mudança de atitudes de questionamento, reflexão e experimentação por parte do professor.

Uma formação que considere os diferentes contextos e espaços de atuação docente, que potencialize a autonomia crítica e reflexiva do professor, desencadeando sua curiosidade singular na busca da compreensão para enfrentar os limites e possibilidades que desafiam a prática pedagógica cotidiana. Nesta perspectiva, Nóvoa (1995, p.11) afirma que "[...] o mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais" nos diferentes contextos em que a educação se insere.

Nóvoa (2009, p. 39) corrobora com a assertiva ao declarar que a formação deve contribuir para "[...] criar nos professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais". Não podemos pensar apenas em uma formação profissionalizante, mas uma formação em que o sujeito se constitua em sua prática, pela reflexão e pela interação consigo mesmo, com o conhecimento, com a vida e com o outro.

No contexto dessa discussão, compreendemos que as representações das professoras vão ao encontro das suas histórias de formação partilhadas ao longo da sua trajetória de vida e formação. Tais representações geram atitudes, crenças e instituem valores que podem nortear suas práticas pedagógicas. É na interação entre sujeito e mundo que as experiências se somam, e cada experiência é elaborada, interpretada e simbolizada, por cada um na sua singularidade, permeados pelas representações que influenciam no cotidiano, nas atitudes, nas tomadas de decisão, nas práticas educativas, posto que elas não são estanques e transcendem o aparente.

Nesse sentido, as representações sociais são sistemas de interpretação que regem a nossa relação com o mundo, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Por sua característica dinâmica, são produtos de diversas determinações e comportamentos do contexto onde o sujeito se insere, posto que se encontram na intersecção entre conceitos e percepções, possuem elementos cognitivos, afetivos e perceptivos, possibilitam uma abstração e, ao mesmo tempo, atribuição de sentido. (MOSCOVICI, 2010).

> A representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito. É uma abordagem que se encontra hoje no centro de um debate interdisciplinar, na medida em que se tenta nomear, fazer relações entre as construções simbólicas com a realidade social e dirige seu olhar epistêmico para entender como essa realidade constrói a leitura dos símbolos presentes no nosso cotidiano. (ORNELLAS, 2009, p. 120)

É na interação entre sujeito e mundo que as experiências se somam, e cada experiência é elaborada, interpretada e simbolizada por cada um na sua singularidade, permeados pelas representações que influenciam no cotidiano, nas atitudes, nas tomadas de decisão, nas práticas educativas, posto que elas não são estanques e transcendem o aparente.

A construção da formação profissional é um processo longo, que continuamente sofre transformações a partir das experiências e fatos que vão constituindo a história do sujeito. Essa construção é ampla, complexa, pois ela vai se concretizando de formas diferentes em cada pessoa, posto que o processo de constituir-se professor tem seus ritmos, percepções e singularidades próprias.

A formação como um ato de aprender deve superar o simples acúmulo de conhecimentos, passando a existir, a partir da relação entre professor e aluno, uma ação transformadora, que consequentemente promoverá uma nova postura de leitura do mundo, sendo possível a construção de novos conhecimentos, posto que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2007, p. 23), o que significa “[...] unir a horizontalidade com a verticalidade do saber” (DEMO, 2009, p.29).

Dessa maneira, o autor enfatiza que a formação do professor não deve se resumir “a conhecer de tudo pelo menos um pouco”, mas que o essencial, nos tempos atuais, é que ele desenvolva: “[...] a sua capacidade de informação crítica, habilitado a ler e a interpretar a sua realidade e seu entorno com criatividade sempre renovada; capacidade de atualização incessante, sobre o fulcro do “aprender a aprender” (DEMO, 2009, p.30); o que se configura como um processo de “metamorfose” em que nos encontramos ao longo da nossa trajetória pessoal e profissional, constantemente movido pelas nossas relações e experiências interpessoais, que expressam as representações sociais, com base nas suas vivências e opiniões que foram elaboradas a partir do contato com outros sujeitos.

ITINERÂNCIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Pensar na formação do professor, seja inicial ou continuada, leva-nos à ressignificação de que, no dia a dia de sua vivência, o profissional articula e constrói conhecimentos, habilidades, atitudes em resposta aos desafios que surgem em sua prática docente, o que demanda o domínio de saberes eficientes que lhe permitam, com toda a consciência, organizar as condições ideais de aprendizagem para os seus alunos e para ele mesmo.

A legitimidade da ação docente exige uma postura de seriedade e comprometimento do professor não só como docente, mas de aprendiz, em um processo contínuo de troca de ideias que emergem da prática social e de ideais epistemológicos, no qual haja o exercício constante de autoavaliação, pois, desenvolvendo uma postura reflexiva, serão inúmeras as possibilidades de desvelar as transformações necessárias nessa trajetória. Nesse aspecto, Nóvoa (2002) aponta o professor como sendo concomitantemente objeto e sujeito da formação, posto que o trabalho do professor, diferentemente de outros profissionais, depende da coparticipação do aluno, pois é a partir da reflexão individual e coletiva que ele encontrará subsídios imprescindíveis ao seu desenvolvimento profissional.

> O professor é pessoa. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida (NÓVOA, 2002, p. 57).

Para o autor, este é um fator de relevância a ser considerado na trajetória de formação e desenvolvimento profissional dos professores, bem como as experiências vividas de forma pessoal, social, profissional, que se constituem como referências significativas às quais podem interferir no seu modo de ser, pensar e agir no espaço de formação e/ou atuação profissional.

Nesta perspectiva, convidamos as professoras para que mergulhassem em suas reminiscências e vicissitudes, na tentativa de recordar o seu processo formativo inicial na docência, revisitando os tempos, espaços e as marcas da formação, recorrendo à memória através das narrativas, seus caminhos, desejos, influências, opções iniciais e formação continuada.

Algumas professoras evidenciam que em suas trajetórias de vida, a experiência docente iniciou-se muito antes da formação inicial, no período da adolescência, e evidenciaram que as experiências iniciais foram desenvolvidas ministrando aulas

particulares, fazendo acompanhamento pedagógico, “dando banca” a crianças pequenas da vizinhança e em escola particular.

> Eu comecei a trabalhar como professora muito nova, mais ou menos por volta dos 12 anos de idade. Comecei a dar aula pra crianças menores de acompanhamento pedagógico, tipo banca, como se chamava antigamente. E eu adorava. Por volta dos 15, 16 anos eu comecei a dar aula de inglês numa escolinha pra crianças também, foi a minha primeira experiência em escola. (Professora D)

O acompanhamento pedagógico para crianças foi uma experiência a qual a professora adorava e, desta forma, poucos anos depois foi lecionar língua estrangeira em uma escola de bairro, o que se tornou fundamental no caminho a ser trilhado profissionalmente.

Ainda que sua inserção na docência tenha se dado também nos primeiros anos da adolescência, a forte influência e desejo familiar foram determinantes no caminho a ser trilhado profissionalmente pela professora H, ao optar pelo curso de magistério e, posteriormente, pela licenciatura em Pedagogia. Todavia, mesmo a princípio não tendo partido de um desejo pessoal, há um investimento que revela, na sua caminhada de formação docente, o desejo de aprimoramento no seu caminhar profissional, cuja educação é declarada como única fonte de interesse.

> Desde a adolescência, por insistência da família, eu dava aulas particulares na vizinhança e acabei enveredando por esse caminho. E passado algum tempo, eu fiz magistério e depois entrei na universidade no curso de Pedagogia. Posteriormente prestei concurso para o Estado da Bahia, entrei onde estou até hoje. Então meu caminho, meu caminhar foi pelo viés do magistério. Toda minha formação até o dia de hoje é voltada realmente para educação. Eu nunca fiz nenhum curso em outra área. (Professora H).

Natural do interior, e com a formação em magistério, a identificação pela docência é evidenciada pela professora C ao afirmar que este encontro decorreu a partir de um convite para ministrar aulas em uma associação, após ter ido visitar uma amiga e tê-la ajudado nos preparativos para um evento na escola comunitária da qual era proprietária. A partir dessa experiência, “a paixão pelo magistério surgiu” e ela não parou mais de ensinar.

> Formei em 1984 no Magistério lá em Conceição do Almeida. Num domingo à tarde, eu fui visitar uma amiga que trabalhava numa associação de bairro, e estava fazendo algumas preparações com a escola. Eu me lembro como se fosse hoje; aí ela disse assim: Quer me ajudar? Eu nunca sei fazer nada, mas eu vou tentar! Daí, quando

> terminamos, ela me convidou para trabalhar na associação. Comecei a ensinar numa escola da associação de bairro, comunitária, e daí não parei mais. (Professora C)

A paixão pela educação também é latente nos Sujeitos, expressa na vocação pela vida profissional sempre voltada para a educação. A professora *B* também revela uma identificação com a docência desde muito cedo ao ingressar na universidade e cursar duas licenciaturas, ainda que posteriormente tenha, "como complemento mesmo, por curiosidade*",* feito a graduação em direito, área em que nunca atuou. Entretanto, afirma que "foi muito interessante, alargou meus horizontes, mas, minha vocação era realmente educação, é a minha paixão".

A professora *F* cursou uma licenciatura e, posteriormente, o bacharelado em áreas distintas. Ressalta que, ao ingressar no serviço público, ficou "perdida" ao trabalhar com crianças deficientes pela primeira vez, o que se constituiu em um grande desafio profissional e reforçou a sua vontade de estar no espaço e no ambiente da sala de aula.

> Minha formação é em licenciatura plena em Biologia e, posteriormente, fiz bacharelado em Nutrição, mas a minha vida profissional se voltou exclusivamente para educação. Comecei a ensinar em escola particular, posteriormente fui pra escola pública, no Estado. Minha vida profissional se voltou exclusivamente para educação porque eu acho que me apaixonei mesmo, eu gosto de dar aula. A rede pública me trouxe como experiência, trabalhar com surdos e mudos; então eu descobri que tenho que aceitar desafios. (Professora F)

É evidente que os relatos de formação e ingresso no magistério demarcam a paixão pela docência. Entretanto, nem sempre esta foi a opção inicial, o que podemos comprovar nas falas. A partir das experiências, as professoras passaram a investir em suas áreas de formação nas quais atuam.

O início da carreira, na concepção de Tardif (2008), é identificado pelos estudiosos como um momento bastante significativo da trajetória dos professores, ou seja, no seu contato com o ensino há a necessidade de uma organização conceitual e o reconhecimento de seus limites e possibilidades. A partir de então, é importante investir na capacidade de ser e fazer em busca da realização profissional e do objetivo, que é ensinar.

As narrativas docentes apresentam percursos de ingresso na carreira profissional de forma diferenciada. Entretanto, ainda que a formação profissional estivesse sendo tramada pelos fios, todos os sujeitos ratificam a sua identificação com a docência. Nesse contexto, pensar o período de iniciação profissional, os desejos, os anos iniciais da docência, contribui para a trajetória a ser trilhada, na tessitura da própria identidade docente, posto que cada professora sabe o que a identifica com o magistério e "como

foi se dando esse processo de identificação, a ponto de tornar-se professor(a). Pode-se até pensar que é uma identificação necessária [...] entretanto sem o mínimo de identificação seria insuportável" (ARROYO, 2000, p. 127), posto que, mesmo não sendo para todas o desejo inicial, passa a ser representado posteriormente como uma escolha consciente.

Para Nóvoa (1995, p. 60), a formação assemelha-se a um processo de socialização "[...] no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando a forma original a cada história de vida". Assim, ressaltamos que a formação se constrói através de uma socialização inseparável das vivências da formação pessoal.

A FORMAÇÃO PARA ATUAR NO AMBIENTE DO CÁRCERE

No contexto da formação, é fundamental salientar que no exercício da docência, os conhecimentos técnicos e pedagógicos devem permear as experiências, sendo basilares a formação. Tardif (2008) corrobora com esta assertiva, pontuando que o saber docente está relacionado com a pessoa e sua identidade profissional. Ele se constrói nessa trajetória, inclusive na qualificação do docente. A formação não se restringe apenas a cursos e/ou treinamentos, mas, sobretudo, à busca de outros saberes necessários ao exercício do ser professor(a) em espaços adversos.

Dentre os espaços de atuação docente, insere-se a prisão, um ambiente frio e sombrio, muitas vezes hostil, com seus ditos, suas regras, seus limites e singularidades. É neste espaço que a educação formal ultrapassa muros, abre grades e cadeados e adentra em suas ambiências frias e sombrias, "transpõe" barreiras na busca de escutar suas histórias de formação, as representações sociais presentes em suas narrativas e formações discursivas.

Torna-se fundante salientarmos que a formação inicial não dá conta unicamente das demandas que emergem na prática do ser professora no ambiente prisional, uma vez que a formação continuada assume um lugar de destaque na constituição do ser professora em um contexto tão adverso e singular. Tardif (2002) corrobora com esta assertiva, pontuando que o saber docente se constrói nessa trajetória, inclusive na qualificação do docente e não se restringe apenas a cursos e/ou treinamentos, mas, sobretudo, a busca de outros saberes necessários ao exercício do ser professor(a).

Não resta dúvida de que é preciso trazer a lume a formação das professoras que atuam em uma escola prisional, anunciar/denunciar e garantir através dos (des) velamentos das histórias, dos ditos e dos não ditos, dos silêncios e dos gritos e sussurros que circulam no ambiente prisional e que se revelam nas imagens, nos gestos, nos afetos e nos sentidos que se constituem entre grades e muros; o que pode ser percebido nas falas das professoras:

> A gente não tem uma formação que deveria. O professor deveria ter uma formação, sabe? Mas aqui você tem, infelizmente, que ser autodidata, você tem que ler, tem que pesquisar, tem que buscar. Não é que você tenha que estudar só coisas do sistema prisional, não é isso, mas você precisa entender a linguagem, ter uma formação para estar neste lugar. (Professora E)

> A gente tem que ter uma formação específica, para local que nós estamos. E esta formação não existe. Tem que se pontuar, elencar o que é importante pra preparar o indivíduo pra situações adversas, pra de fato a gente fazer a educação acontecer. Não se pode colocar um profissional, jogar numa unidade dessa, porque a ideia de educação, o objetivo que a gente tem aqui, não vai ser de fato atendido, enquanto a gente tiver com essas deficiências. E isto é urgente, é urgente. (Professora F)

Os relatos apontam para a necessidade de leitura, pesquisa e busca de novos conhecimentos, uma vez que não há uma formação específica que possibilite o entendimento do ambiente, da linguagem do contexto prisional. Isso exige o autodidatismo para que possa de fato desenvolver uma ação docente a qual possibilite enfrentar os dilemas e desafios que emergem da docência no cotidiano de um espaço prisional. As professoras reafirmam a necessidade da formação continuada e assinalam o quanto é emergente superar esta deficiência, para a concretização do objetivo da educação no cárcere, ou seja, humanizar a inter-relação com o(s) outro(s), fomentar a concepção política e crítica de mundo, através de discussões que retratem a realidade interna e externa do cárcere, com vistas situar os internos nas demandas da sociedade e na superação dos problemas existentes extramuros.

Entretanto, apesar de terem a consciência dos trabalhos a serem desenvolvidos nos aspectos da formação humana e política, os *Sujeitos H e G* expressam que a formação ainda é muito insuficiente para atender as especificidades pedagógicas da docência no cárcere. O *Sujeito G* registra que algumas tentativas foram evidenciadas, inclusive "[...] *uma proposta para um curso a distância".* Entretanto, não foram concretizadas, o que, na visão do S*ujeito H*, decorre da estrutura do próprio sistema de ensino, posto que ao professor, "[...] *não é dado o direito de estar fora da sala de aula",* bem como de dispor da sua própria carga horária para a sua formação. As falas revelam:

> A gente não tem uma formação continuada, que nos prepare, que alicerce a nossa prática. A gente teve no ano passado, dois cursos de extensão, de aperfeiçoamento, mas não se tem um curso de especialização de educação em prisões. Ainda está meio capengando essa questão dessa política pública em relação a educação em prisões. Teve até uma proposta para um curso a distância, nós nos cadastramos, mas, até hoje esse curso não aconteceu. E assim, a própria universidade não tem nada de educação em prisões, nem um projeto, não tem. (Professora G)

> Eu acho muito pouco, a gente poderia investir mais em educação continuada a nível desse tema de educação em prisões. Porque eu vejo, no âmbito da secretaria da educação, que muitas pessoas saem pra fazer outros cursos, têm acesso a vários cursos que deveriam ser pra quem está na linha de ação, que no caso são os professores, mas que não chegam até nós. Por quê? Porque para o professor não é dado o direito de estar fora da sala de aula. Como fazer essa formação continuada? Quantas horas você tem de computador disponível na escola para você fazer uma formação a distância? Quanto tempo você precisa para isso? Eu acho que ainda falta muita coisa. (Professora H)

Percebemos que é uníssona, nos relatos, a necessidade de uma formação continuada como condição de mudança das práticas pedagógicas que reverberem positivamente no contexto singular da instituição. Nesse sentido, reafirmamos que a formação continuada não se dá somente através da acumulação de cursos, conhecimentos, técnicas e métodos, e sim, como nos afirma Nóvoa (1995, p. 25), "A formação se dá através da reflexão crítica das práticas pedagógicas, tendo em vista a perspectiva do constituir-se professor", em um espaço diferenciado com estrutura pedagógica, que segundo Imbernón, "[...] tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática" (2010, p. 43). Assim, a formação pedagógica deve englobar dimensões referentes a aspectos do desenvolvimento humano que perpassam pelo conhecimento técnico, por condutas éticas, afetivas e político-sociais relacionados à docência.

Cabe salientar que diferentes sentidos e significados, muitas vezes idênticos e às vezes excludentes, dão ao conceito de formação um sentido polifônico "[...] ora entendido como instruir, ora como treinar ou como educar, não marca, na maioria das vezes, o campo semântico desta palavra" (SOUZA, 2006, p. 37). Assim, igualar formação com educação, formação permanente, capacitação, formação profissional, conduz, muitas vezes, a um reducionismo no pensar a formação como experiência da própria existência humana, "[...] projeto de produção da vida mediada pelos sentidos estabelecidos pelos sujeitos no processo de formação" (p. 37). A dimensão profissional é tecida durante o processo de escolarização/formação, aprendizagem e atuação dos sujeitos.

Nesse sentido, Macedo (2010, p. 27) aborda a formação relacionando-a à experiência e à reflexão. "[...] É aqui que a experiência da formação conhece a temporalidade, a duração, o inacabamento, a realização, tão importante para pensarmos na complexidade do termo e das existências em formação". Assim, a formação é um exercício permanente de reflexão, de deslumbramento, de aquisição de conhecimentos, de questionamentos constantes, que perdura durante todo o processo de vida do professor, o qual se encontra em um estado de incompletude.

Vivemos num momento de incertezas e transformações e é nesse sentido que devemos formar os professores. Alarcão e Tavares afirmam que começa a ser "[...] cada vez mais urgente, formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para as situações técnicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência" (2001, p. 103), a fim de que possam enfrentar situações adversas sem perderem o seu equilíbrio inicial, isto é, a capacidade de se acomodarem e reequilibrarem constantemente. É importante que o professor de forma consistente, seja capaz de responder aos desafios e dificuldades, de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação em circunstâncias favoráveis e desfavoráveis, considerando o seu potencial.

NAS (IN)CONCLUSÕES UMA DISCUSSÃO QUE NÃO SE ESGOTA

A formação não se recebe: ela se faz em um processo ativo que requer a aproximação de, o envolvimento com, a mediação de outros, em um movimento em que os novelos se abrem às possibilidades de acontecer, sem previsão dos limites do possível, na escuta de si e do outro, na busca de ir além do que as linhas apontam, dos desafios e da condição de incompletude que mobiliza desejos do fazer-se professor.

Pensar na condição de ser e estar na profissão, requer pensar que as experiências dos professores podem ser acolhidas, revisitadas, ampliadas e transformadas nos espaços de formação. O olhar para si possibilita perceber que suas experiências, suas atitudes e suas escolhas são importantes para sua aprendizagem e definição de novos rumos para a sua trajetória e percursos de formação docente.

Ao refletirmos a respeito da relação entre as representações sociais e o processo de formação docente, foi possível descortinar nuances, concepções, valores, identificar recordações significativas, empreendidas nas itinerâncias de como se constituíram professoras. Podemos compreender que o momento em que analisamos o itinerário formativo das professoras que atuam em um ambiente prisional é algo que não acontece de forma isolada, na medida em que a identidade docente é construída a partir das relações que o professor estabelece com o senso comum, com os seus pares no espaço da escola, bem como a partir das relações estabelecidas entre o conhecimento científico.

Quanto à escolha e identificação profissional pelo magistério, a qual se deu por diferentes motivos, algumas professoras foram incisivas quanto à opção inicial pela docência, sendo que outras que a princípio não atuavam na área, declaram reconhecer esta identificação após experienciarem a atividade docente. Ou seja, algo que provocou transformações em crenças, valores, posturas e aprendizagens, diante da vida pessoal e profissional, mesmo em um contexto adverso. Todavia, vale destacar

que as professoras apontam para a necessidade de uma formação continuada que contemple a realidade de quem atua em uma escola situada em um espaço prisional. Nóvoa (2009), ressalta que se tornar professor, é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado.

Macedo (2010, p. 21), coaduna com a concepção acima, ao ratificar que a formação envolve a compreensão de que este é um fenômeno que se configura "[...] numa experiência profunda e ampliada do Ser humano, que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações". E prossegue afirmando que não é cabível pensar a formação na atualidade como algo "exterodeterminado", "[...] como ação para completar, reajustar, retificar existências ou como um simples atendimento de demandas burocráticas" (p. 27). A formação deve ser repensada, rompendo com velhas concepções e práticas pedagógicas que caminham na linearidade, na normatividade e se pautam na certeza.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, J. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In:_____ **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 26. ed. São Paulo: Vozes, 2009.

ENS, Romilda Teodora. Trabalho docente e saberes do professor. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. – Curitiba: Champagnat, 2012.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. **Revista Psicologia da Educação**, 20, 1° sem 2005, p. 139-151.

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

MACEDO, Roberto Sidney. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

NÓVOA, Antonio(Org.). **Os professores e sua formação**. Dom Quixote. Lisboa, 1995.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da prisão. In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EDUFSCar, 2011.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Representação social do professor-sujeito: um estudo sobre seu endereço e adereço. In: **Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 18, n°. 32, p. 119-127, jul/dez. 2009.

_____. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza, SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO Vera Maria N. de Souza et. al. (org.). **Representações sociais**: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. D&A/Uneb, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 112 -128.

- volume 3 -

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Trabalho e Educação

CARTOGRAFIAS DA PROFISSÃO DOCENTE NO PIEMONTE DA CHAPADA DIAMANTINA

Ana Lúcia Gomes da Silva (UNEB)
analucias12@gmail
Jane Adriana Vasconcelos P. Rios (UNEB)
jhanrios1@yahoo.combr

INTRODUÇÃO

> A concepção de formação do profissional da educação deverá se pautar pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no campo e na cidade e nas áreas específicas de ensino, pela unidade entre teoria e prática, pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional e pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. (CONAE, 2008, p.44)

Iniciamos este texto com a epígrafe registrada no *Documento Final da Conferência Nacional de Educação Básica* (CONAE, 2008), a qual ressoa em nossa pesquisa, por apresentar uma concepção de formação docente cuja centralidade se baseia numa formação teórico-prática, tomando o trabalho como princípio educativo e, do mesmo modo, as dimensões cognitivas, formativas e de reflexão/avaliação constante sobre a prática pedagógica.

O cenário contemporâneo nos aponta que os desafios no tocante as investigações sobre a atuação de professoras em diferentes regiões do estado da Bahia, nos deslocam a pensar e buscar de modo coletivo, solidário e, portanto, colaborativo acerca da caracterização, contexto, cenário, formação e trabalho docente dos profissionais que desenvolvem a docência na Educação Básica. Pesquisas e estudos que tratam da formação docente vêm engajando-nos, implicando-nos a **compreender e contribuir como a profissão docente na Educação Básica vem/tem se configurado na contemporaneidade como instigante, especialmente no Território de Identidade do Piemonte da Diamantina**[73]**.**

73 Os territórios de identidade são a atual forma de regionalização do estado da Bahia, a qual foi implementada em 2007 no governo Jacques Wagner (2007-2010), quando houve a divisão do Estado em territórios de identidade, cuja conceituação de "território" originou-se no Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), tendo sido adotada pela Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN), inserindo-se os 417 municípios baianos em 27 territórios atualmente, sendo esta divisão relacionada à identidade entre municípios limítrofes e/ou próximos, a partir da especificidade dos arranjos sociais e locais de cada região, nos quais a divisão vem sendo utilizada para a implantação de políticas públicas no âmbito do Estado.

Para discutir esta questão, outras se desdobram para melhor compreender o nosso objeto de estudo, seu contexto e seus sujeitos - inquietações que nos movem em busca de dados, a saber: Quais perfis profissiográficos caracterizam os docentes do ensino fundamental do Piemonte da Chapada Diamantina? Que saberes/fazeres orientam as práticas desses docentes?

A importância deste estudo investigativo se justifica pela lacuna existente quanto a dados sistematizados que caracterizem a profissão docente da Educação Básica no Estado da Bahia, com um recorte conforme já descrito. Para tanto, faz-se necessário realizar um mapeamento estatístico nos bancos de dados sobre a profissão docente nas Secretarias Estadual e Municipais de Educação que compõem o Território de Identidade, lócus da pesquisa, cuja intenção é de contribuir na construção do Observatório da Profissão Docente da Educação Básica, o qual se revele em potencial significativo para (re)orientar a formação docente ofertada pelas IES, entre as quais, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, responsável por este trabalho de pesquisa.

Com este intuito, trazemos neste texto o cenário teórico acerca da profissão docente a fim de apresentar as bases principais de discussão desta pesquisa. Apresentamos ainda o desenho metodológico deste estudo e os seus resultados parciais.

DIÁLOGOS SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

A profissão docente vem sendo um tema recorrente das discussões contemporâneas, considerando a abrangência da docência e o seu processo de busca pela carreira, principalmente pelo intenso embate social e político em face da precarização do trabalho e do movimento de implementação de políticas públicas voltadas para a valorização da carreira docente.

A profissão docente é tomada também neste trabalho, a partir das discussões apresentadas por Nóvoa (1999) que a compreende no âmbito do processo de profissionalização em que o Estado desempenha um papel na institucionalização e no controle da profissão, assegurando aos docentes um novo estatuto socioprofissional. Ou seja, a partir do controle estatal, os(as) docentes tornaram-se funcionários públicos, aderindo ao processo de estatização, que foi marcado por um duplo movimento: a busca de independência/autonomia, pelos professores, e o interesse do Estado em garantir o controle da instituição escolar.

A construção do sentido de profissionalização docente perpassa por uma caminhada histórica que foi marcada por condicionantes políticos e sociais que se construíram mediante a própria organização da sociedade brasileira. Conforme Vicentini e Lugli (2009, p.24) na história da profissão docente no Brasil:

> [...] há momentos de perda de autonomia, há momento de perda de controle sobre algum elemento do campo, que corresponderia, grosso modo, à desprofissionalização. Para além disso, como se trata de

> um grupo social tão diverso em seu interior e submetido a condições tão distintas por todo o país, o que se pode dizer é que essa história contém ao mesmo tempo processos profissionais e não-profissionais, dependendo do lugar e do grupo para o qual se atente, ou seja, no mesmo período parte dos docentes pode estar mais profissionalizada do que outros.

A profissionalização ocorre quando há um lugar, um momento e condições históricas próprias e propícias. É essa questão que ilustra, por exemplo, a obra de Tardif, Lessard e Gauthier (1998), que reagrupa contribuições de vários pesquisadores em torno das reformas da formação profissional dos professores, analisadas sob o ângulo da profissionalização do ensino. Nos Estados Unidos, os trabalhos do Holmes Group (1995), entre outros, e o movimento das escolas de desenvolvimento profissional para os futuros professores testemunham reflexões que se preocupam com a formação profissional dos professores/educadores e transformações que elas suscitam no plano das relações entre pesquisa e formação e entre saberes especializados e saberes da experiência.

Na Europa, encontramos diversos pesquisadores com preocupações similares manifestadas através de reflexões sobre a importância do ensino (enquanto profissão, carreira e arte), sobre a profissionalidade dos professores, ou sobre a formação profissional. Esta visão está presente nos trabalhos de Huberman (1989, 1993), Perrenoud (1993,1999; 2000), Paquay; Alter, Charlier; Altet (1994), entre outros.

O desafio que se coloca para a profissão docente, hoje, é como sair das proposições teoricamente enredadas para formações mais reflexivas em que os saberes se articulam e convertem-se em ações transformadoras destes contextos de aprendizagem. No dizer de Ramalho (2014), a profissionalização dos educadores, neste contexto, deve buscar respostas na própria formação, em enfatizar nos cursos de formação as questões do ideário pedagógico ligados ao como fazer, como aprender a fazer, como aprender a docência. Alguns saberes ligados às práticas cotidianas dos professores quase ou nunca são trabalhados nos cursos de formação de professores, no entanto, se constituem em saberes necessários à profissionalização e ao aperfeiçoamento da docência. Desse modo, a fim de contribuir com uma prática fundamentada e assentada na docência como profissão, se faz necessário uma espécie de saber pedagógico profissional que inclua saberes específicos que fundamentam a prática docente de modo mais amplo. (RAMALHO; FIALHO; ISAURO, 2014).

Nos últimos tempos, temos acompanhado estudos que revelam dificuldades quanto ao exercício da profissão docente. Entre outros, destaca-se aqui, o estudo de Gatti (2009), que aponta a necessidade de se rever as dimensões que perpassam à condição profissional da docência, incluindo aí a política de valorização profissional e a formação docente. Segundo estudos de Gatti (2009) a partir da leitura de dados do Instituo Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, de 2006, a profissão docente

no país, comparada com outras com mesma taxa de empregabilidade, é a que possui mais profissionais com formação em nível superior. O trabalho ainda revela que é uma profissão predominada pelo público feminino, que perfaz um total de 83,1% de seus profissionais. Porém, a remuneração dos professores no país é muito aquém de outras profissões que para seu exercício exigem curso superior e tem um público predominantemente feminino. E, segundo Oliveira (2003) diante as reformas na América Latina nos anos 1990, há um processo em curso de proletarização dos professores.

Diante desse cenário o que se aponta para pensarmos a profissão docente é o desafio de sua profissionalização. Entretanto, tal processo perpassa pela construção da própria identidade profissional, ou seja, como os professores se reconhecem, como se realizam como professores e como pessoas. Gatti (2011a, p. 162) afirma que:

> A identidade não é somente um constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. Há, portanto, de ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização dos docentes.

Assim, a profissão docente deve ser vista a partir das condições objetivas e subjetivas com as quais os professores lidam para o exercício da profissão e das contradições possíveis produzidas nos contextos sociais, afetivos e culturais. É preciso, então, observar como esse processo se metaboliza nas práticas educativas e nas autoimagens construídas pelos docentes sobre si e sobre a profissão. Diante disto, pensar a profissão docente perpassa por compreendê-la imersa em uma problemática que versa sobre alguns fatores: relação número de alunos por professor; heterogeneidade cultural; demanda por uma educação de qualidade; impacto de novas formas metodológicas do ensino; ausência de políticas de priorização; estruturas hierárquicas e burocráticas, sendo que nesse cenário se situa o trabalho cotidiano do professor com sua experiência de profissão.

DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa tomou os princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa na interface com a pesquisa quantitativa, tendo em vista situar aportes metodológicos que envolvam aspectos de natureza subjetiva, os quais necessitarão ser qualificados através de dados quantitativos.

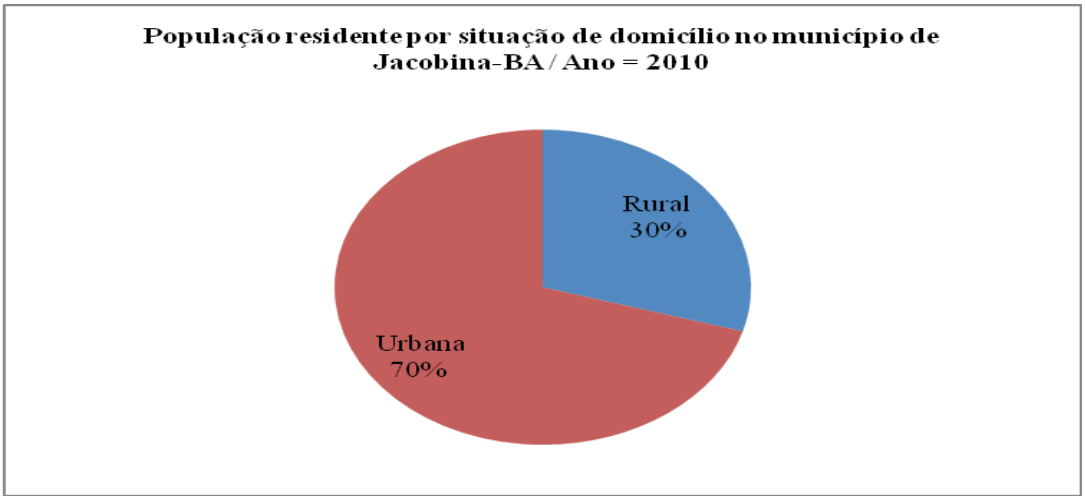
Com o objetivo de constituir bases de dados sobre a profissão docente na Bahia é fundamental termos acesso ao volume e distribuição destas informações no território

de identidade envolvido, visando uma leitura crítica acerca da realidade apresentada. Para isto, nos aproximaremos dos estudos feitos por Gatti (2011) e Oliveira (2003) na aplicação e uso de dados quantitativos em educação. Os dispositivos de pesquisa utilizados nesta primeira etapa foram: questionário composto de questões fechadas; levantamento dos dados registrados no Relatório Técnico disponibilizado pelo Núcleo Regional de Educação – NRE 16, levantamento de dados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Censo Demográfico e Censo Escolar), visando obter o quantitativo de docentes do ensino médio na cidade de Jacobina - BA; formação inicial; vínculo funcional; situação funcional e equivalência formativa.

Os critérios de seleção do segmento da Educação Básica e dos sujeitos da pesquisa na primeira etapa da investigação foram os seguintes:

a) O ensino médio no município de Jacobina é ofertado, prioritariamente, pela rede estadual de ensino, a qual é composta por quatro colégios estaduais – dentre os quais três estão localizados na sede urbana e um num distrito desta cidade – o distrito do Junco; compõe ainda este quadro, mais cinco anexos desses colégios supracitados localizados em distritos pertencentes ao referido município. Além desses, a rede estadual de ensino em Jacobina possui na sede urbana, a APAE e duas escolas estaduais, no entanto essas escolas ofertam apenas o ensino fundamental. Complementa, ainda, a oferta de ensino médio em Jacobina, o Instituto Federal da Bahia (IFBA) e o Centro Noturno de Educação da Bahia, este último funcionando nas dependências da unidade escolar do Centro Educacional Deocleciano Barbosa de Castro;
b) Baseamos ainda nossa escolha considerando as observações de que 70% da população de Jacobina está alocada em domicílio urbano conforme Gráfico 1.

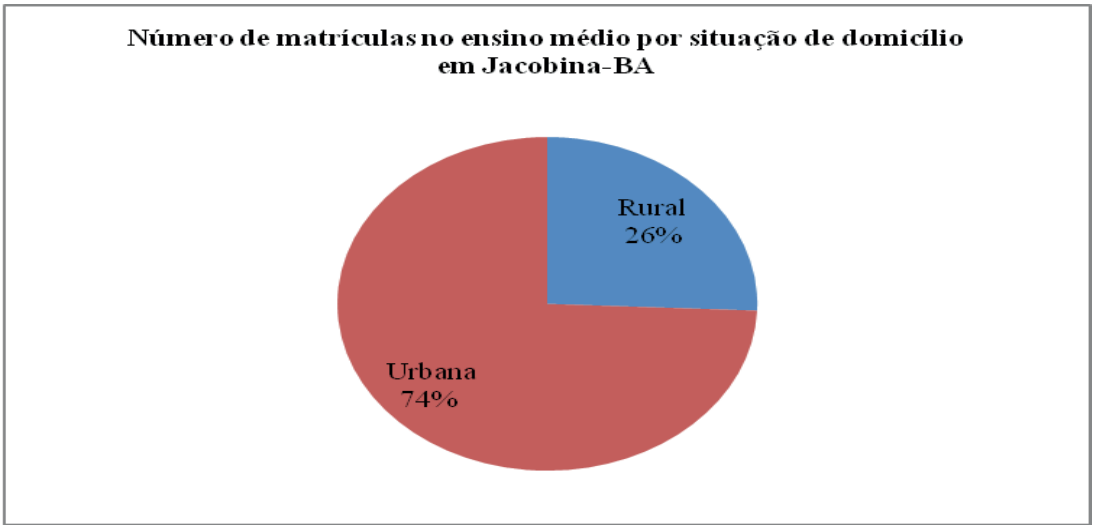
Gráfico 1 – Distribuição da população residente no em Jacobino-BA por situação de domicílio



Fonte: IBGE/Censo Demográfico. Gráfico elaborado pelas autoras.

c) Seguindo esta tendência, ou seja, dos critérios de escolha do ensino médio e dos sujeitos participantes da pesquisa, foi em função de que 74% das matrículas na rede pública de ensino no ensino médio são em domicílio urbano, contatado pelos dados apresentados no Gráfico 2. Além disso, como podemos observar no gráfico 3 (p. 9), dos treze estabelecimentos de ensino que Jacobina – BA, doze estão em domicílio urbano, dos quais seis (06) são da rede pública de ensino, sendo que quatro, são da rede da dependência administrativa estadual.

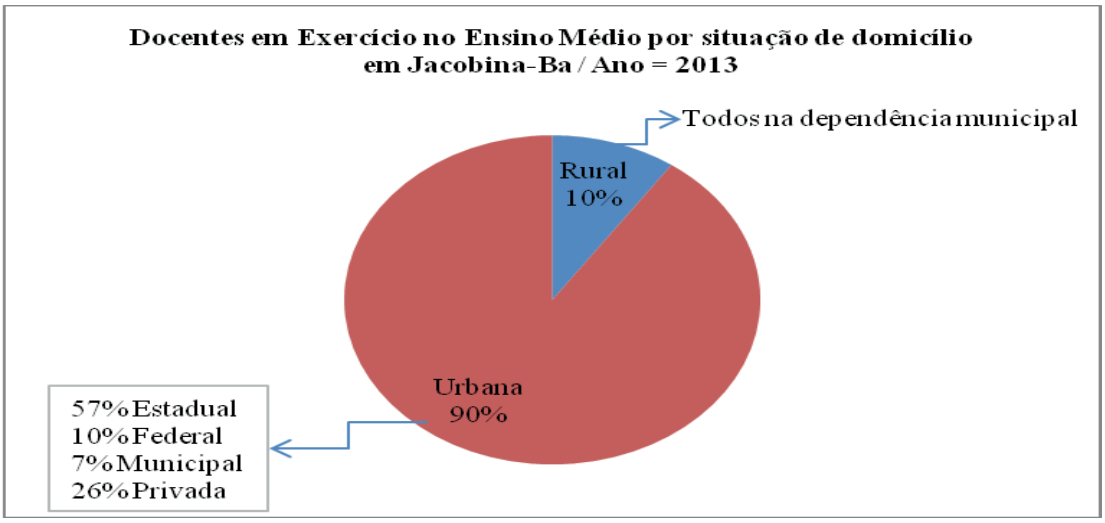
Gráfico 2 – Distribuição de matrículas no ensino médio por situação de domicílio em Jacobina-BA.



Fonte: IGBE/Censo Escolar 2013. Gráfico elaborado pelas autoras.

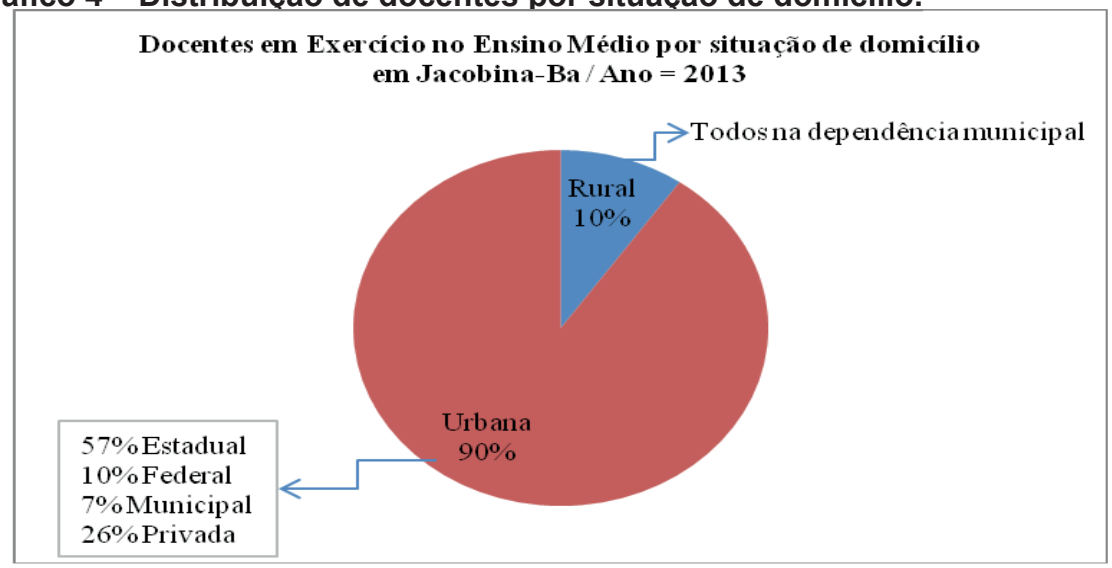
Gráfico 3 – Distribuição de unidades escolares por situação de domicílio e por dependência administrativa

c) Além disso, como podemos observar no Gráfico 3, dos treze estabelecimentos de ensino que Jacobina **–** BA**,** doze estão em domicílio urbano, dos quais seis (06) são da rede pública de ensino, sendo que quatro**,** são da rede da dependência administrativa estadual.



Fonte: IBGE/Censo Escolar. Gráfico elaborado pelas autoras.

Gráfico 4 – Distribuição de docentes por situação de domicílio.

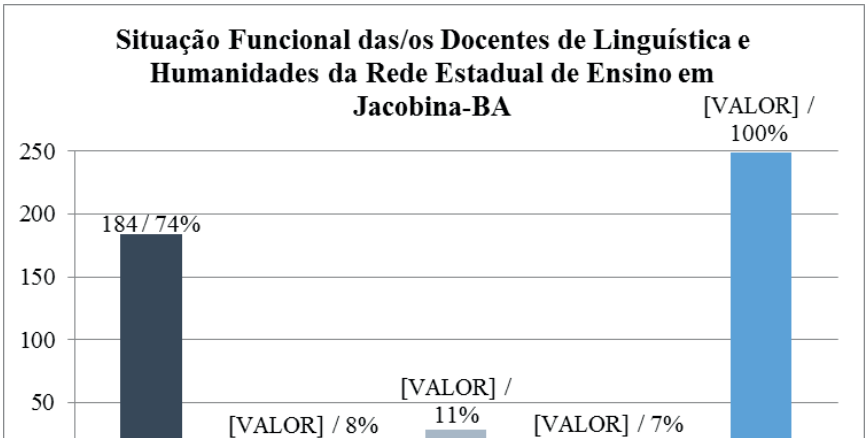


Fonte: IGBE/Censo escolar. Gráfico elaborado pelas autoras.

PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO DO PIEMONTE DA DIAMANTINA

O Território de Identidade do Piemonte da Diamantina compreende a faixa climática do semiárido na Bahia, e é composto por 10 municípios (Caem, Capim Grosso, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas, Várzea Nova), possui população total de 229.633 habitantes, sendo a população urbana 141.559 (equivalentes a 62% do total) e a população rural 88.074 (equivalentes a 38% do total), como se observa no gráfico 5.

Gráfico 5 – População residente por situação de domicílio do Território de Identidade Piemonte da Diamantina.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE, 2010.

No caso específico deste estudo, selecionamos o maior município do Território para iniciarmos esta pesquisa, o qual possui características geográficas/econômicas urbanas e rurais variadas, permitindo-nos trabalhar diferentes perspectivas da Educação Básica na diversidade territorial do Estado. É neste cenário que trazemos as especificidades da profissão docente a partir dos achados encontrados na pesquisa.

Um dos primeiros elementos observados na pesquisa refere-se a situação funcional dos docentes e, diante disto, percebemos que do total de 249 docentes, temos 184 (74%) efetivos, 20 (8%) REDA[74] (Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), cujos contratos são de 02 anos (dois anos), sendo possível renovar por mais 02 anos. Ainda compõe o quadro funcional docente 17 (7%) estagiários graduandos (IEL[75]), os quais atuam com 20h semanais e mais 28 docentes que atuam como Prestadores de Serviço Temporário[76] (PST). O quadro descrito caracteriza um cenário de fragilidade no tocante às demandas da Educação Básica, já que 26% (65) destes

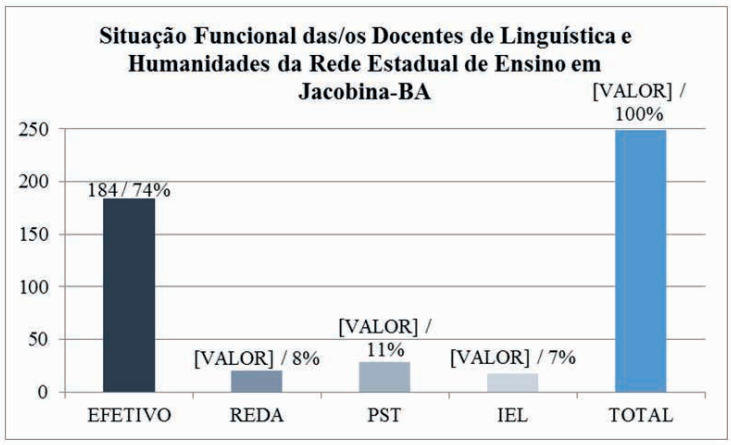
74 REDA - Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Até agora, 3.891 professores já foram convocados pela Secretaria de Educação do Estado. Das 6.145 vagas destinadas para esta seleção Reda, 4.616 são para a educação básica, 1.282 para a educação profissional e 247 para a educação indígena. Conferir http://atarde.uol.com.br/concursos/noticias/1740083-estado-convoca-1015-professores-aprovados-pelo-reda. 18.01.2016. Acesso em 10 de março de 2016.

75 Estes estagiários são inscritos no Instituto EuvaldoLodi (IEL) daFederação das Indústrias do Estado da Bahia - FIEB e selecionados pelas secretarias, empresas, escolas, conforme suas demandas prioritárias.

76 É considerada lícita a terceirização apenas nas atividades de vigilância regidas pela Lei 7.012 /83; nas atividades de conservação e limpeza; nos serviços especializados ligados a atividade-meio do tomador; e nas hipóteses de trabalho temporário na forma da Lei 6.019 Nos termos do Artigo 2º da referida Lei, trabalho temporário é aquele prestado por pessoa física a uma empresa, para atender à necessidade transitória de substituição de seu pessoal regular e permanente ou a acréscimo extraordinário de serviços. Por se tratar de exceção à regra geral de contrato por prazo indeterminado, o contrato temporário exige prova robusta do atendimento dos requisitos legais. Para maior aprofundamento consultar http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6019 de 03.01.74.htm. Acesso em 10 de março de 2015.

docentes são temporários (REDA + PST + IEL), sendo 17 deles sem formação concluída na área da educação ou equivalente, pois são estudantes do ensino de graduação ou bacharelado (IEL), atuando como docentes para suprirem uma carência da rede, conforme quadro abaixo:

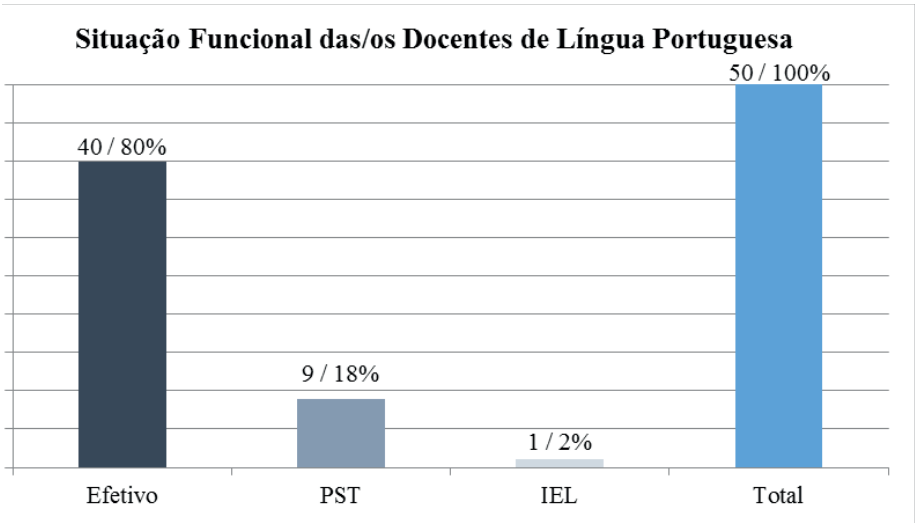
Gráfico 6 – Quantitativo das/os docentes do ensino médio da rede estadual do município.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Relatório de Programação Docente do NRE 16.

Gráfico 7 – Quantitativo absoluto e relativo (%) das/os docentes de Língua Portuguesa do ensino médio da rede estadual do município de Jacobina-BA em relação a equivalência formativa.

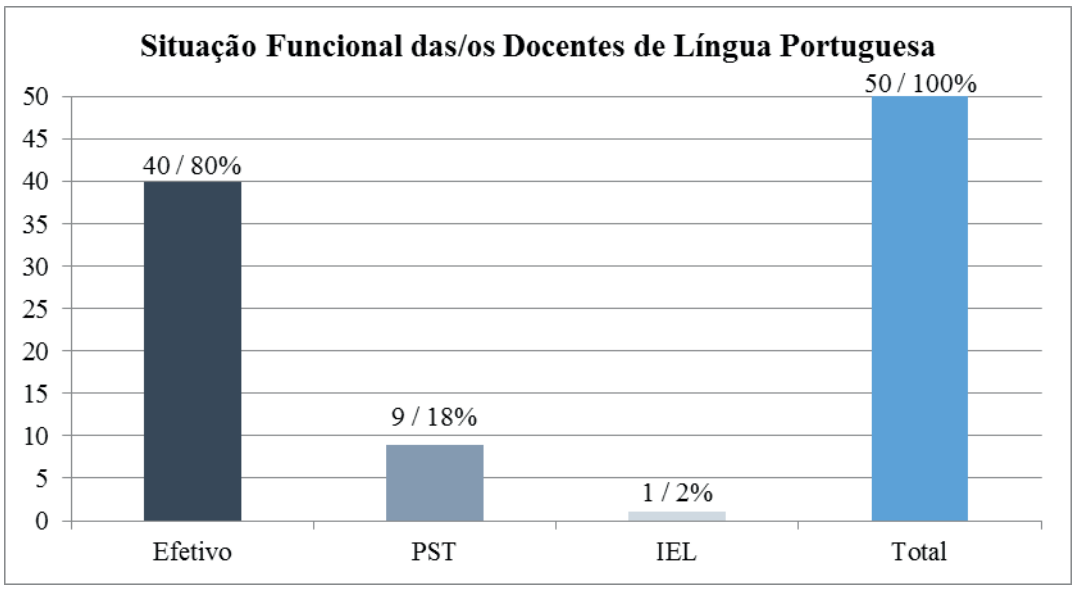
Ao analisarmos o Gráfico 7 considerando as áreas do conhecimento, verificamos que dos cinquenta docentes de Língua Portuguesa (70%) deles apresentam equivalência profissional, ou seja, possuem formação na área (Letras Vernáculas ou Letras com Língua Inglesa) e 15 docentes possuem formação em outra área, representando, assim, uma assimetria quanto a equivalência formativa de 30%. Nesta pesquisa adotamos o termo equivalência formativa para indicar a relação entre os docentes que lecionam disciplinas da área de sua formação inicial e aqueles que possuem formação em uma área diferente da disciplina que leciona.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Relatório de Programação Docente do NRE 16.

Gráfico 8 - Quantitativo absoluto e relativo (%) das/os docentes de Língua Portuguesa do ensino médio da rede estadual do município de Jacobina-BA em relação a situação funcional.

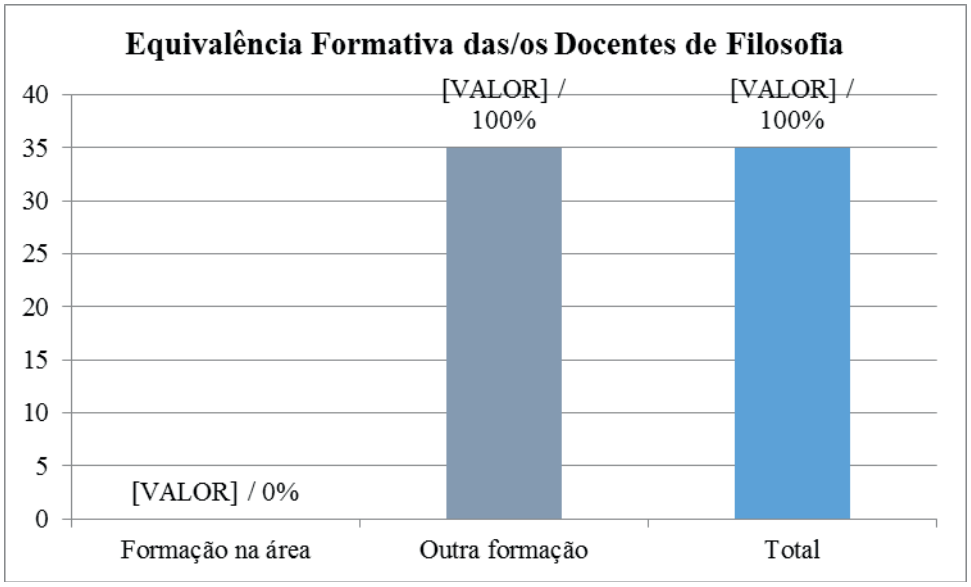
Observarmos no Gráfico 8 que do total de docentes de Língua Portuguesa, temos quarenta (80%) que são efetivos, 9 (18%) PST e um estagiário IEL (2%). Comparando a disciplina de Língua Portuguesa com a de Filosofia, conforme Gráfico 9, verificamos que há uma inversão na equivalência formativa, visto que dos 35 docentes que lecionam Filosofia nenhum possui formação inicial na área, ou seja, 100% de assimetria. O que isso pode implicar no ensino e na aprendizagem e, consequentemente, na qualidade social da escola? Quais as condições de trabalho dos docentes da educação Básica no território supracitado? É o que buscaremos responder na segunda etapa da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Relatório de Programação Docente do NRE 16.

Gráfico 9 – Quantitativo absoluto e relativo (%) das/os docentes de Filosofia do ensino médio da rede estadual do município de Jacobina-BA em relação a equivalência formativa.

Ao analisarmos o Gráfico 9, temos um quadro da situação funcional das/dos docentes de filosofia, no qual do total de 35 professoras/professores, 25 são efetivos (71,4%) e 10 são PST (28,5%). Diante desses achados é provável que sejam os professoras/es efetivos de outras disciplinas estão assumindo a disciplina de Filosofia (provavelmente as/os professoras/es de História ou Geografia).



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Relatório de Programação Docente do NRE 16.

(IN)CONCLUSÕES

As conclusões panorâmicas ainda iniciais do estudo exploratório apontam que a configuração da profissão docente no ensino médio da rede estadual no Piemonte da Diamantina, mais precisamente em Jacobina-BA, é marcada por condições de trabalho desfavoráveis quanto à situação funcional, o que consequentemente gera um quadro rotativo, não criando vínculos na escola nem na profissão, haja vista que a equivalência formativa em Filosofia apresenta uma assimetria de 100% e o percentual de PST, IEL, os quais são docentes temporários, perfaz um total de 20% para Língua Portuguesa e 28,5% para Filosofia. A ausência de concursos públicos para a efetivação total do quadro, nos parece ser também um indicador a ser pesquisado, considerando neste bojo que a Bahia apresenta aproximadamente 42 mil docentes para um universo de 417 municípios, distribuídos em 27 territórios de identidade, cujo quantitativo de estudantes passa de 900 mil. (Sistema de Gestão Escolar- SGE, 2016).

Quando analisamos os dados menos gerais e, portanto, mais focalizados, estes apontam que em Língua Portuguesa, quanto à formação inicial, se apresenta em condições equilibradas de equivalência formativa, enquanto que em Filosofia o quadro é desolador, pois não há na cidade de Jacobina-BA nenhum docente com formação na área lecionando esta disciplina, ou seja, um quadro de assimetria extrema. Além disso, a convocação de mais de oito mil professores em regime de REDA – 2016 ratificam o cenário rotativo implicando na precarização da profissão docente. Destarte, estes achados alarmam e apontam os dilemas e desafios da Educação Básica na Bahia, os quais necessitam de renovada vontade política para a melhoria do cenário que se apresenta atualmente.

REFERÊNCIAS

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA - CONAE. Documento final. **Ministério da Educação.** Brasília: 2008. 90p.

GATTI, Bernadete A & BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília. UNESCO 2009.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's Schools of Education East Lansing.** MI: 1995.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: _____ (org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-43.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Cuadernos de Pedagogía** (nº 286, dezembro de 1999).

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. Estudo da Determinação das Necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – elemento norteador do processo formativo. **Revista Iberoamericana de Educación.** N. 58, 2013. Disponível em < http://www.rieoei.org/deloslectores/240Beltran> Acesso em abr 2014.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite; FIALHO, Nadia H. Por um saber pedagógico e didático para profissionalizar a docência. In:RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Cláudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro.(Orgs). **Formação para a docência profissional:** saberes e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014.

PAQUAY L; PERRENOUD P; ALTET M; CHARLIER E. **Formando professores profissionais.** Porto Alegre: Artmed; 2001.

PERRENOUD P. **Práticas pedagógicas:** profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote,1993.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA Maria Socorro L. **Estágio e docência .**7 ed.São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

A PESQUISA SOCIAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A ELABORAÇÃO ETNOGRÁFICA DE SEUS DESAFIOS ÉTICO-METODOLÓGICOS

Herlon Alves Bezerra (IF Sertão PE / UFC)
herlon.alves.bezerra@gmail.com

A QUESTÃO: DUPLAMENTE INSCRITOS NO CAMPO

A condição de professor na ES - educação superior e de, simultaneamente, pesquisador de aspectos da cultura e vida cotidiana das organizações desse nível de educação[77] tem me feito experimentar os difíceis dilemas e desafios ético-políticos e metodológicos com os quais se deparam aqueles que ousam eleger como objeto de sua prática investigativa elementos e processos constitutivos do mundo social no qual se encontram imediatamente presos (BOURDIEU, 2003 [1984], p. 21). É certo que, em alguma medida, os conflitos e angústias provocados por tais situações acompanham a todos os que empreendem pesquisas sociais com foco em questões emergentes nas sociedades urbanas, "nas quais o próprio pesquisador se encontra" (ENNE, 2014, p. 85).

Há aí envolvidas, em todo caso, diferentes dimensões de proximidade e de dificuldade. E pode-se esperar que tais dilemas e desafios, embora típicos às investigações sociais em geral, acabem ganhando seus próprios contornos de aprofundamento quando se estuda o próprio contexto profissional (SILVA, 2014, p. 247). Já que se inscreve o pesquisador, nessas circunstâncias, duplamente no contexto, sobreposicionando-se, nos papéis de investigador e de objeto de investigação (AGUIÃO, 2014, p. 119), no "interior da rede de relações e conexões que constituem o seu campo de estudos" e a ela submetendo, assim, tanto sua "prática profissional quanto a produção acadêmica dela resultante" (BRONZ, 2014, p. 230, 234).

E amplificam-se os riscos do enervante jogo de pesquisar "onde se trabalha" (CASTILHO, LIMA & TEIXEIRA, 2014b, p. 19), transformando "colegas de trabalho em objetos de investigação" (BRONZ, idem), quando nos encontramos em organizações de ES. Pois nelas lidamos, além do mais, com as singularidades da pesquisa com "elites" em "contextos de poder", "assimetria" e burocracia corporativa (VALENTE, 2014, p. 190). A dureza de tais situações não requerem muitas explicações para aqueles que já a encararam em qualquer medida...

Um grupo de pesquisadores organizou, recentemente, uma interessante coletânea (CASTILHO, LIMA & TEIXEIRA, 2014a) em torno de suas experiências de proximidade/pertencimento em investigações relativas a práticas de poder entre "burocratas, elites e corporações". Nela aprendemos um poucos mais objetivamente em que consistem os dilemas e desafios a que vimos aqui nos referindo.

77 Condição que compartilho com os membros do grupo de pesquisa ao qual me vinculei ao chegar ao programa de pós-graduação no qual desenvolvo pesquisa de doutoramento.

Seguindo seus textos, percebemos, por exemplo, o quanto se amplia nessas circunstâncias a "probabilidade de as representações apriorísticas dos meus interlocutores sobre minha presença como pesquisadora serem associadas à minha presença enquanto técnica e colega de trabalho, nalguns casos até amiga pessoal", ao que se seguem os riscos de "naturalização e reificação dos conceitos utilizados", além da possibilidade de "'contaminação' da condução das entrevistas e posterior interpretação dos discursos dos sujeitos pelas representações do próprio pesquisador" (SILVA, idem). Pois aí nos encontrarmos diante da difícil tarefa de "criticar o próprio trabalho", o que requer, levando em consideração o "compromisso ético do pesquisador com os seus interlocutores", decidir o que pode, nesse contexto, "ser considerado material de campo e o que não pode", turvando essa compreensão situações em que "os significados de 'campo' se misturam e intercalam", oscilando entre o sentido de "campo político", do qual participa o pesquisador na condição de objeto de investigação, e o sentido, mais estrito, de campo como âmbito de realização da investigação (AGUIÃO, idem).

Enfatizam ainda aqueles testemunhos o quanto um pesquisador em atividades em corporações e entes estatais deve estar preparado para enfrentar situações de "difícil acessibilidade" (TEIXEIRA, 2014, p. 38). Uma vez que se constituem esses cenários de "sujeitos não somente não acostumados a ser observados" como também, em vários momentos, "em posições de assimetria em relação a seus pretensos observadores" (LUGONES, 2014, p. 74). Acrescenta esta última autora (p. 81), em diálogo com Philip Abrams: "qualquer intento de examinar de perto o poder politicamente institucionalizado é, no mínimo, capaz de lançar luz sobre o fato de que um elemento integral de tal poder é sua habilidade direta de reter informação, evitar a observação e ditar os termos do conhecimento". Devendo-se esperar o recurso permanente a estratégias de "intimidação" por "hierarquização" ou por "aridez e distanciamento nas relações pessoais" (VALENTE, op. cit., p. 183). Além do aprofundamento dos comuns "conflitos causados pela publicação dos dados" (ENNE, op. cit., p. 89).

SEUS EFEITOS: EVITAÇÃO E ESQUIVA

Diante das peculiaridades da carreira científica brasileira, que impõe, mesmo que tacitamente, serem os professores da ES os profissionais que, quase exclusivamente, possam desenvolver carreiras dedicadas à pesquisa científica, principalmente nas CSH – Ciências Sociais e Humanas, destacamos dois efeitos imediatos das circunstâncias acima evidenciadas:

A complexidade dos desafios ético-políticos e metodológicos a que seriam apresentados esses pesquisadores por sua condição profissional caso assumissem como objeto de a cultura e vida cotidiana das organizações de ES leva muitos deles

a evitarem fazê-lo. O que tem tido como consequência direta um grave prejuízo à produção científica nacional acerca de um tema estratégico ao país em termos de desenvolvimento e soberania (RIBEIRO, 1969, 2006 [1973]; FERNANDES, 1979, 2010 [1991]; FURTADO, 1984). Ora, há decerto questões menos custosas a estudar... e a maioria dos professores-pesquisadores, inconscientemente ou não, parece não querer enfrentar, havendo outras possibilidades, as agruras, impostas pelo contexto, da pesquisa seja das organizações nacionais de ES (suas empregadoras) seja de seus atores (seus colegas de trabalho e alunos). O que explicaria a verificável escassez, em nossa literatura científica, de trabalhos que, dedicando-se a esta temática, apresentem estas características de foco na abordagem.

Não que desconheça ou desconsidere haver toda uma rica produção nacional relativa à ES. O que aqui aponto é que a mesma se faz ainda, por um lado, minoritária no campo da pesquisa educacional e que, quando existente – e este é o segundo efeito a que chamo atenção –, advém, majoritariamente, de pesquisas cujas abordagens do tema, apesar de importantes e necessárias, parecem fruto de algum cálculo, intuitivo ou não, de exorcização, por esquiva e não por elaboração78, dos fantasmas ético-políticos e metodológicos gerados pela proximidade/pertencimento ao objeto que se pretende estudar.

O que se expressa, por exemplo, na predominância de abordagens estritamente históricas, filosóficas ou mesmo doutrinárias (o que não é um demérito), como aquelas corretamente preocupadas em denunciar a transmutação da educação superior, de direito social, em serviço ofertado por um minimalizado estado neoliberal (ZAGO, 2014). Outras expressões dessa verdadeira esconjuração coletiva se verifica ainda na predominância de análises limitadas a, seguindo um inventário de Lea Rodrigues (1996, p. 12, 13), tratar das “políticas governamentais” para o ES e das relações entre “instituições universitárias” e “Estado, principalmente através dos órgãos de financiamento à pesquisa”, o que vem produzindo “estudos puramente datados, baseados quase que exclusivamente em dados quantitativos e análise de questionários fechados” movidos por questões relativas, ao fim, apenas à “funcionalidade, desempenho” e “rentabilidade social, em termos da relação custos/benefícios dos investimentos”, das políticas e organizações nacionais de ES.

Em que pesem as reais contribuições dessas linhas de investigação ao tratamento científico do tema, faz-se necessário reconhecer, parece certo, a necessidade de pesquisas que, ao lado daquelas, façam-se mais compreensivas que explicativas (AUGRAS, 1995, p. 19, 22-24, 47-51). No sentido de possibilitar abordar, localmente,

aqueles “elementos que, implícitos ao ser e ao fazer” diários da ES, são fundamentais

78 Faço aqui um uso apenas aproximativo ao sentido dado ao termo “elaboração” no contexto do pensamento e prática psicanalítica, remetendo o leitor ao didático texto de Daniel Kupermann (2010).

à sua plena compreensão: “o cotidiano universitário, as ações contextualizadas, as relações que se estabelecem, os conflitos e consensos emergentes” entre os atores, dentre outras (RODRIGUES, idem). Pois sem estudos dessa natureza, será difícil o desenvolvimento nacional de uma “compreensão profunda” da “nova cultura universitária brasileira” (BESERRA, 2013, p. 1; 2012, p. 94).

O QUE FAZER?

OUVINDO PONDERAÇÕES

Não cheguei ao reconhecimento desta situação-questão e seus potenciais efeitos sobre nossa pesquisa educacional por um exercício de mera probabilidade lógica. Venho sendo apresentado aos mesmos em meio às tarefas de desenvolvimento de meu próprio projeto de pesquisa de doutoramento, assim como vejo acontecer com colegas de minha linha de pesquisa, dedicada ao desenvolvimento de uma antropologia da educação superior79.

Avindo-me com a revisão de literatura de meu projeto, dedicado à pesquisa do sindicalismo docente na ES, percebi o quando se faz escassa a pesquisa dessa temática. Fazendo-se ela absolutamente inexistente (pelo menos até agora, em minha busca) caso a procuremos apresentando o foco de abordagem anteriormente referido. Situação bem curiosa diante de dois fatos: o estudo científico do sindicalismo em geral apresenta-se uma área bem consolidada das pesquisas sociais brasileiras e latino-americanas, contando com uma vasta literatura, que vem, há anos, sendo produzida por grupos de pesquisa e investigadores com contribuições de alcance e reconhecimento internacionais. Além disso, esse é um cenário de carências investigativas fortemente concentrado no sindicalismo docente da ES, apresentando-se comparativamente abundantes as publicações acerca da temática quando relativas ao associativismo sindical dos professores da educação básica80...

Foi na leitura dos trabalhos de pesquisas social em torno dessa temática

79 Move-nos, naquele grupo, o interesse de produzir, por meio da prática etnográfica, o desvendamento dos vários significados produzidos por processos gerais em contextos organizacionais específicos da ES. Os quais, construídos concretamente pelo cruzamento cotidiano de intenções, desejos e possibilidades em torno de políticas públicas que quase nunca consideram a dinâmica das culturas institucionais locais, acabam por promover adaptações distantes dos objetivos originais, além de estratégias de sobrevivência absolutamente particulares e que, no final das contas, funcionam contrariando as próprias regras que permitem o seu surgimento. (BESERRA, 2014, 2013a, 2013b, 2012, 2005, 2003; LAVERGNE & BESERRA, 2012; BESERRA & LAVERGNE, 2012, 2013; BESERRA & ANDRADE, 2001).

80 Vejam-se, a esse respeito, as produções dos investigadores que compõem a Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (ASTE), criada em 2009.

que percebi o quanto se fazem recorrentes as referências aos anteriores desafios impostos pela proximidade/pertencimento aos objetos de pesquisa. Ocasiões nas quais os autores se fazem também recorrentes nas ponderações acerca dos riscos dos mesmos à qualidade científica dos empreendimentos investigativos. O que me levou à constatação de que não se trata o tema nem de algo de menor importância nem de uma experiência restrita a minha pesquisa.

Por sua importância e exemplaridade, apresento, a seguir, as posições de dois referenciais autores do campo desse acerca do assunto, Francisco Zapata e Julián Gindin:

Com uma obra clássica no contexto da pesquisa latino-americana do sindicalismo, Zapata (1985, p. 17-20) propõe que somente se deva reconhecer o início da trajetória histórica de produções científicas latino-americanas sobre a temática a partir dos anos 1950, quando teriam se estabelecido mais amplamente, entre nós, a influência teórica e metodológica das CSH, levando-nos a critérios mínimos de legitimação científica de produções. Até aquele momento histórico, segundo o autor, as produções eram elaboradas, em sua maioria, por lideranças operárias e partidárias, apresentando tonalidade quase sempre ideológica e, em consequência, pouco afeitas a preocupações técnico-investigativas, o que lhes limitava a contribuição científica. Fonte primária de valor inestimável às atuais pesquisas, não devem, no entanto, ser confundidas estatuto de objeto de investigação e não de produção investigativa.

Julián Gindin, pesquisador que vem desenvolvendo um recente, mas já rico, conjunto de trabalhos de pesquisa comparativa do sindicalismo docente na América Latina, analisa o cenário regional da pesquisa científica sobre o tema partindo de pressupostos, preocupações e princípios metodológicos bem similares aos de Zapata. Tratando da internacionalização do debate sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação, o autor, em parceria com Savana Melo (2011, p. 280, 281), afirma estar a "produção internacional" orientada "por preocupações políticas", que acabam por subordinar "os critérios propriamente acadêmicos ou científicos – como o rigor ou a demanda de uma perspectiva teórica explícita etc.". Segundo entendem, deve-se tal situação ao fato de serem as produções existentes na região, "marcadamente", trabalhos realizados por "pesquisadores oriundos da militância sindical ou ainda nela inseridos", fazendo-se tal "pertencimento" responsável pelos "limites observados nas produções, sobretudo no que tange à dificuldade de distanciamento necessário entre o sujeito pesquisador e objeto".

DIALOGANDO COM ELAS

Tendo em consideração as já explicitadas especificidades das carreiras nacionais de pesquisa, parece valido perguntar quem pesquisaria, que não os próprios professores da educação superior, os fenômenos específicos à cultura e vida cotidiana

de nossas organizações de ES... Ou estaria necessariamente fadada à escassez ou inexistência nossa produção científicos acerca da tais fenômenos, dos quais o sindicalismo docente na ES faz-se apenas um dentre os muito exemplos possíveis?

E mais: reconhecendo que "nenhum encontro entre o pensamento e a prática científica é gratuito" (CASTILHO, 2014, p. 200), poderíamos mesmo considerar em melhor posição de relação com este último objeto de pesquisa aqueles, dentre os professores da ES, não protagonizam a organização sindical de sua categoria profissional? Poderiam estes afirmar distanciamento ao campo e ao objeto em questão? Não albergaria também sua distância, ativa ou circunstancial, tal como o contrário, potenciais vieses afetivos e militantes (por que não participariam? Que alianças ou desavenças os fariam escolher não participar? Que interesses os moveriam a tal? Com que interpretações dessa prática social partiriam à suas pesquisas?).

De modo que, como se pode ver, mantendo-nos num plano meramente lógico de tratamento da questão, acabamos, como aqui estamos, em meio a um dilema binário insolúvel. Pois nem reunimos recursos, até aqui, seja para afirmar o pleno impedimento, *a priori*, de pesquisas científicas conduzidas por investigadores em situações de dupla inscrição no campo que estudam seja para negar, em qualquer nível, os riscos que corretamente apontam os pares e a tradição de pesquisa social residirem em tais situações e circunstâncias.

PARA UMA ELABORAÇÃO ETNOGRÁFICA DA SOBREPOSIÇÃO DE PAPÉIS

Em nosso grupo de pesquisa, constituído por pesquisadores em papéis sobrepostos, temos encontrado recursos na tradição etnográfica de investigação na elaboração dos desafios ético-políticos e metodológicos de nossa complexa condição. Como uma das mais clássicas dentre as originárias tradições investigativas da pesquisa social, a mesma vem desenvolvendo firmes estratégias de exorcização dos fantasmas da proximidade/pertencimento ao objeto, os quais superam a mera evitação ou esquiva. Conforme vimos experimentando e aprendendo, porém, tais recursos elaborativos não se disponibilizam em quaisquer usos, havendo pré-condições a serem cumpridas para que os mesmos possam ajudar a pesquisadores em nossas circunstâncias. Dentre as quais destacamos:

AMBIENTAR-SE NO PROJETO DE UMA ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Uma das características do campo científico da educação é, sem dúvida, o grande número de subcampos de que está composto. Nisso, faz-se ele similar a outros que, a exemplo da Saúde Coletiva, configuram-se com áreas de conhecimento

fortemente orientadas por práticas profissionais, tendo como atratores de (auto) organização mais axiais os fazeres (práticas, problemas, técnicas, instrumentos etc.) que os saberes (teorias, metodologias, engenharias etc.). Característica que se desdobra na multiprofissionalidade e trans/interdisciplinar que lhe são peculiares.

Nesse diverso campo dos saberes e práticas, a Filosofia e as CSH estão entre seus os mais procurados e importantes subcampos. Em que pese esse "sucesso de público", realizar traslados consistentes ao campo da educação de teorias e metodologias nascidas em âmbitos disciplinares que lhe são externos não se faz uma tarefa simples. Particularmente para os que assumem, na educação, fundamentos disciplinares nos quais não têm consistente formação básica, fazendo-se incapazes, caso não superem deficiências formativas, de atuar investigativamente em coerência às singularidades epistemológicas e metodológicas das disciplinas que tomam por referência.

No caso específico da trajetória histórica de presença da etnografia nas pesquisas educacionais, tais ausências têm levado, infelizmente, à disseminação de usos teoricamente ecléticos e metodologicamente frágeis. Dos quais tratam, em diferentes níveis, um importante conjunto de trabalhos nacionais – Tânia Dauster (2012, 2007), Gilmar Rocha e Sandra Tosta (2013, 2012), Carmen Lúcia G. de Mattos e Helena A. da Fontoura (2009), Carmen Lúcia G. de Mattos e Paula A. Castro (2011), Marli André (2005) e Maristella Pereira Fritzen e Maria Inês Probst Lucena (2012).

Um dos mais recorrentes equivocados faz-se, nesse sentido, a confusão entre etnografia e descritivismo, a cujos praticantes Clifford Geertz (2008a, p. 05) chama, em seu estilo ácido, de "fenomenalistas"[81]. Prática que parece ter como fundamento o desconhecimento de uma característica inegociável das pesquisas etnográficas: caso desprovidas, de partida, de razões e motivações antropológicas, não lhe será suficiente o uso de procedimentos – "técnicas de observação" ou "entrevistas" – para garantir-lhes a natureza etnográfica dos achados. Pois teoricamente neutralizadas pela ausência de diálogos profundos com a tradição disciplinar, deformam-se e apequenam-se as mais caras contribuições à educação presentes no conjunto de seus recursos técnico-instrumentais.

É preciso, assim, reconhecer que dependemos de esforços de superação do ecletismo e instrumentalismo na relação com a etnografia caso queiramos ter acesso aos seus recursos de elaboração dos desafios ético-metodológicos da proximidade/pertencimento na pesquisa da ES. Não podendo haver pesquisa etnográfica da ES que não se ambiente, antes de tudo, numa antropologia da ES.

O que aqui chamo de antropologia da educação superior, apesar de podermos

81 Outra expressão desses equívocos encontra-se no entendimento, comum no campo educativo, de que pesquisas apresentem natureza etnográfica/antropológica simplesmente por tematizarem questões relativas às diversidades sociais (gênero, orientação e identidade sexual etc.) ou à educação das relações étnico-raciais. (BESERRA & LAVERGNE, 2013, p. 12, 15, 16; GUSMÃO, 1997; VALENTE, 1996, 1997; DAUSTER, 1997)

reconhecer-lhe ancestralidade em trabalhos e autores clássicos do final do século XIX[82] e início do século XX[83] (GRIPP & BARBOSA, 2014, p. 19, 20; BRUNNER, 2009), trata-se ainda, e principalmente em nosso país[84], antes que de uma subdisciplina já plenamente estabelecida, de um projeto a ser conjuntamente desdobrado por uma comunidade de pesquisadores em diálogo (entre si e com a tradição). Chamando atenção, nesse sentido, a iniciativa de constituição da Argonautas - Rede Iberolatinoamericana de Antropologia da Educação.

ASSUMIR A SINGULAR RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PESQUISA NA ANTROPOLOGIA

Mas, por que se faria pré-condição das elaborações etnográficas de que aqui tratamos a ambientação de nossas pesquisas numa antropologia da ES? Um dos mais fortes motivos para tal reside na singular relação estabelecida entre teoria e pesquisa nesse âmbito disciplinar. E os estudos de Frúgoli Jr. (2005) sobre as relações históricas entre as vertentes sociológica e antropológica de pesquisas urbanas etnográficas realizadas nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo nas décadas de 1940 e 1950 e de 1970 e 1980 podem ajudar no entendimento disso:

Caracterizando o primeiro destes períodos, o autor sugere apresentarem-se então sociologia e antropologia "muito próximas, movendo-se dentro de tendências teóricas e metodológicas que se superpunham", o que tinha como efeito certa invisibilização das peculiaridades da perspectiva antropológica, reproduzindo localmente tendências europeias e estadunidenses. No segundo período, todavia,

82 Caso dos trabalhos de Lewis Morgan (1818-1881), Émile Durkheim (1858-1917) – de quem vários autores destacam *L'evolution pédagogique en France*, curso ministrado ao longo dos anos de 1904 e 1905, e *Educação e Sociologia*, publicado postumamente em 1922 –, Franz Boas (1858-1942) e Max Weber (1864-1920) – de quem são recorrentes as referências ao *A ciência como vocação* e ao *A "racionalização" da educação*, um tópico de seus estudos sobre a burocracia moderna.

83 Destacando-se os trabalhos de Margareth Mead (1901-1978), Ruth Benedict (1887-1948), Melville Herskovits (1895-1963), Robert Redfield (1897-1958) e Clyde Kluckholn (1905-1960). (DAUSTER, 1997; GUSMÃO, 1997).

84 Apesar da importância local tomada, desde os anos 1930, pela tradição de pesquisas realizadas nas fronteiras disciplinares entre Ciências Sociais e Educação, somente se daria uma maior proliferação nacional de trabalhos neste campo a partir dos anos 1990. Estes se caracterizam, desde suas primeiras experimentações, nas décadas de 1970 e 1980, por uma forte orientação sociológica. Trabalhos de orientação antropológica nesse campo somente começariam a ser empreendidos, muito lentamente, e de forma quase somente isolada, a partir de trabalhos pioneiros na década de 1980, como os de Mariza Peirano (1981) e Roberto Kant de Lima (1985 [2011]); e outros que, na década de 1990, seguiriam nessa linha, como os de Lea Carvalho Rodrigues (1996) e de Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto (1997). Embora estes autores, como aqueles, tenham acabado por seguir em outras direções de interesse investigativo nos seguintes anos.

sob a influência das produções de Eunice Durham e Ruth Cardoso, em São Paulo, e de Gilberto Velho e Roberto DaMatta, no Rio de Janeiro, linhas de antropologia se fizeram capazes de "articular um campo autônomo de reflexão e pesquisa", em cuja configuração operaram como marcadores de distinção disciplinar a "diferenciação entre cultura (conceito distintivo da antropologia) e ideologia (referente, na tradição marxista, a aspectos de dominação política derivada de conflitos de classe)", tendo sido este último marcadamente apropriado pelos sociólogos[85].

Para o autor, estes diferentes pontos de partida teórico-conceituais se faziam apena um efeito nessa distinção disciplinar, sustentada por uma diferenciação mais profunda, radicada no modo diverso pelo essas disciplinas incorporavam "os impactos da pesquisa – sobretudo a etnográfica – na própria construção teórica". No sentido de que, pelo menos naquele contexto[86], as pesquisas etnográficas conduzidas por sociólogos, embora apresentando "achados empíricos [que] muitas vezes colocavam em xeque várias premissas e hipóteses" do "cabedal teórico" disciplinar estabelecido, poucas vezes ousaram fazer "suficientemente" sua revisão. Situação "melhor equacionada" quando se estabeleceu uma antropologia "propriamente dita", caracterizada precisamente pela relativização, "uma a uma", das "referências apriorísticas" da tradição.

Tratando dessa peculiaridade epistemológica da tradição etnográfica de investigação, Richard Sennet (1988, p. 50) explica necessitar-se nela "a um só tempo um método e uma teoria". Não tento em seu contexto, o que chamamos de normalmente de métodos, o sentido de "um meio neutro para se atingir uma finalidade, de modo que um cientista pudesse 'aplicar' uma teoria a um problema". Bem diferente disso, o "método de investigação" fazer-se nela, ao mesmo tempo, "uma teoria sobre nosso assunto".

85 Entre estes, fazia-se então forte a influência do "marxismo estruturalista" francês (althusseriano), crítico do que entendia como certo "culturalismo da Escola de Chicago". Caracterizavam-se as produções sociológicas, assim, pela busca de "explicações 'macroestruturais'", como, por exemplo, as que relacionavam os fenômenos sociais "ao processo de reprodução da força de trabalho", solicitando sempre reflexões "sobre dimensões determinantes no plano da economia e da política". No campo da antropologia, empreenderam-se várias investigações tomando as "áreas periféricas" como "local de pesquisa" num sentido bem próprio à tradição disciplinar: buscava-se nelas "compreender detidamente redes de parentesco e de vizinhança, modos de vida, estratégias de sobrevivência, formas de sociabilidade e representações políticas, com ênfase em dimensões cotidianas e em representações simbólicas". Revela-se a periferia, assim, "não apenas um lugar urbano específico marcado pela distância das áreas mais centrais, pela pobreza e pela carência de equipamentos coletivos", mas também como "um local de prática de formas peculiares de relações de sociabilidade, modos de consumo e lazer, bem como de representações da política".

86 Frúgoli Jr. cuida em enfatizar encontramo-nos hoje em melhor condição de visualização dos limites de ambas as perspectivas disciplinares quando tomadas isoladamente. Chamando atenção aos resultados positivos das "interlocuções da antropologia com a sociologia", nas quais se destacam, para ele, a "influência de Bourdieu em inúmeras abordagens antropológicas".

De modo que, como busca explicar Roberto Cardoso de Oliveira (2000, p. 17, 25, 27, 31, 35), requer-se nesta tradição algum nível de "domesticação teórica" do "olhar" e "ouvir" do pesquisador, que carece de um "esquema conceitual" para etnografar seu objeto. Apesar, pois, da centralidade do trabalho de campo nesta tradição, a experiência de ter "'estado lá' (…) vivendo a situação" somente encontra uma adequada conclusão na "textualização dos fenômenos socioculturais observados". Atividade que se faz sempre "intersubjetiva" e "meta-teórica", ganhando corpo precisamente no diálogo com os demais membros da "comunidade profissional" de etnógrafos de estudam o tema, com os quais o pesquisador-escritor esforça-se por construir um "mesmo *horizonte teórico*".

É diante dessa "a natureza coletiva e colaborativa da produção do conhecimento antropológico" (CASTILHO, LIMA & TEIXEIRA, op. cit., p. 23) que podem afirmar, tão categoricamente, Marc Augé (2005 [1992]) e Mariza Peirano (2014), respectivamente, que "o objecto da antropologia nunca foi a descrição exaustiva" e que a "etnografia não é método". Pois o que está nela em questão, como explica o primeiro autor, é o reconhecimento, a cada novo tempo, dos aspectos da vida social que apresentam relevância a ponto de impor-se à investigação, como fizeram em outros momentos "as questões do parentesco, da aliança, do dom e da troca, etc.". Descoberta somente possível, como complementa a autora, quando se parte da "empiria – eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos", materiais que "analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação" disciplinar, que não se dá num "espaço virtual, abstrato e fechado", mas no "constante confronto com dados novos, com as novas experiências de campo, resultando em uma invariável bricolagem intelectual".

Antes, pois, que a obediência procedimental que marca o instrumentalismo dos manuais de "pesquisa qualitativa", ou do apriorismo macroteórico, que impede o investigador social de reconhecer a singularidade de "situações presentes muito distintas daquelas em que foram formuladas" as "tradições" (CASTILHO, LIMA & TEIXEIRA, op. cit., p. 11), orienta-se a pesquisa etnográfica pela preocupação em criar, nas palavras de Néstor Canclini (1989, p. 264), as condições metodológicas para que cada nova pesquisa iniciada se faça capaz de "investigar materiais não enquadráveis nos programas com que [já] classificam o real as ciências sociais".

PARTIR RIGOROSAMENTE DE ONDE SE ESTÁ (E DE QUEM SE É)

Se, por um lado, não se resume a "ambição etnográfica" a "fazer pesquisa participante" nem à descrição obsessiva de "mundos cotidianos", mas antes busca a compreensão dos "contextos dinâmicos de experiências vividas e, por tal procedimento", a construção de "conhecimentos locais que desafiem formas

naturalizadas de conceber o mundo" (TEIXEIRA, op. cit., p. 39), e, por outro, tem se explicitado contemporaneamente, sem apelação, o colonialismo etnocêntrico que tornava necessárias, novamente nas palavras de Peirano (idem), "grandes travessias para ilhas isoladas e exóticas", vem hoje se podendo reconhecer mais claramente como motor maior dos desenvolvimentos dessa ciência o cultivo da "potencialidade de estranhamento, do insólito da experiência" corriqueira. O que faz dos pesquisadores etnograficamente orientados, sempre, não mais que "nativos/etnógrafos".

Perde-se nesta ambiência, assim, a força fantasmagórica da dupla inscrição no objeto. Pois tal condição, explica Peirano (idem), embora possa parecer aos "olhos de alguns cientistas sociais" como uma "desvantagem, se não uma impropriedade", faz-se, da perspectiva antropológica, "nosso chão". E é somente ao assumi-lo que podemos, como explica Marc Augé (idem), realizar o "testemunho direto de uma atualidade presente" que alimenta toda pesquisa etnográfica; e do qual não se poderia nunca excluir o pesquisador, "um indígena da sua própria cultura, um informador privilegiado em suma".

Daí que sugira Pierre Bourdieu (1989; 2005, p. 40, 42, 56, 91), a partir de suas próprias experiências de elaboração etnográfica, dever fazer-se necessariamente reflexiva a pesquisa social que se queira rigorosa. Devendo partir sempre da "objetivação científica do sujeito da objetivação", pois somente se pode "compreender" de modo preciso ao compreender-se primeiro "o campo com o qual e contra o qual cada um se fez". Um exercício bastante difícil de se praticar no mundo científico, reconhece Bourdieu (2005, p. 56), já que nele, embora existam "muitos intelectuais que interrogam o mundo", há bem poucos que "interrogam o mundo intelectual". Todavia, inegociável neste nosso ofício, cuja finalidade última é precisamente "organizar o retorno do recalcado", dizendo "perante todos o que ninguém quer saber" (p. 134).

Não significam as elaborações etnográficas a que aqui nos referimos qualquer medida, pois, de afrouxamento do rigor científico, mas antes a assunção da necessidade de autoconhecimento neste ofício, no qual qualquer "objetividade alcançada às custas da eliminação do sujeito da pesquisa é semelhante à eliminação da sujeira sob o tapete" (BESERRA, 2003, p. 43). Afinal, somos nós que "estamos nos propondo a construir um 'todo' a partir do que as pessoas vivenciam apenas como parte", sendo nossa a necessidade de "dar coerência e unidade àquilo que ninguém está preocupado a ver como coerente ou como unitário nas interações quotidianas" (FERREIRA, 2014, p. 158, 159).

(RE)DIMENSIONAR AS ILUSÕES CIENTIFICISTAS

Formados em meio aos dilemas fundantes das CSH e de seus esforços por responder aos cânones científicos das Ciência Naturais da Modernidade, muitos de nós

parecemos estar ainda a girar, sem ter onde parar, em torno do mito da neutralidade científica (JAPIASSU, 1981), acreditando dever expressar-se nosso rigor e cuidado científicos nalgum improvável polo de dilemas binários como os da "objetividade *versus* subjetividade", "isenção, imparcialidade" *versus* "simpatia, empatia, pertencimento, engajamento, ativismo político" (ENNE, op. cit., p. 86). E, diante da radicalidade de tradições investigativas como a etnográfica, custamos muito a assumi-la integralmente, ousando (re)dimensionar algumas das estabelecidas ilusões cientificistas de nosso meio.

> Em todo caso, trata-se, neste ambiente investigativo, de reconhecer outros caminhos, como explica novamente Sennet (1988, p. 63), à "honestidade intelectual". Feitos aqui pela calma convivência com a "realidade da contradição", pela relativização de qualquer "afirmação imutável" e por um acompanhamento atento das "conexões lógicas entre fenômenos que podem ser concretamente descritos". O que ensinam as sapienciais palavras, mais que centenárias, com que conclui Georg Simmel (1973 [1902], p. 25) seu clássico estudo dos efeitos das metrópoles sobre a vida mental:
>
> as correntes da vida, quer seus fenômenos individuais nos toquem de forma simpática, quer de forma antipática, transcendem inteiramente a esfera para a qual é adequada a atitude de juiz. Uma vez que tais forças da vida se entenderam para o interior das raízes e para o cume do todo da vida histórica a que nós, em nossa efêmera existência, como uma célula, só pertencemos como uma parte, não nos cabe acusar ou perdoar, senão compreender.

POR FIM: CUIDADOS PROCEDIMENTAIS

Entendido o caráter ilusório dos fantasmas da proximidade/pertencimento, já que, como provoca Howard Becker (1977, p. 122), é necessário que se "suponha, como alguns aparentemente o fazem, que na verdade é possível fazer uma pesquisa que não seja contaminada por simpatias pessoais e políticas" para que os mesmos se nos apresentem, podemos passar à questão que, de fato, importa, tratando, antes que de ser/estar ou não próximo/pertencente, do que fazer com isso!

E é daí em diante que podem entrar em cena, em sua real dimensão, questões relativas à "utilização correta de técnicas de pesquisa e teorias", fundamentais para que "a simpatia se transforme em distorção" (ENNE, op. cit., p. 86) e possamos fazer boa pesquisa social. E que consistem, por exemplo, em buscar explicar as "condições de realização da pesquisa", esclarecendo "relações, interesses e categorias acionadas durante o trabalho de campo" (FERREIRA, 2014, p. 143, 144); explicitar "nossa situação social e emocional em face daqueles que estudamos" (CASTILHO, op. cit., p. 203); deixar sempre "sempre claros os limites do que estudamos, marcando as

fronteiras além das quais nossas descobertas não podem ser usadas sem problemas" (BECKER, op. cit., p. 135); produzir baseando-nos "nos melhores dados disponíveis" (Ibidem, p. 161); demarcar, para nós e para os outros, os momentos em que estamos fazendo política e em que estamos, fazendo "pesquisa para escrever política" (ENNE, op. cit., p. 88); recusar "explicações 'transcendentais', cujas as categorias e as hipóteses não são ancoradas numa experiência de primeira mão" (CEFAÏ, VEIGA & MOTA, 2011, p. 12).

O que leva ao princípio básico de que, nos limites desta tradição investigativa, não se pode nunca prescindir do trabalho de campo feito como "observação, compreensão e descrição in situ" e como "coleta de dados in vivo" (Ibidem, p. 10-12). O que pressupõe necessária a "observação participante como modalidades primeiras de investigação"; o compromisso "de corpo e alma" no "contexto da experiência e das atividades ordinárias"; o engajamento "na primeira pessoa nas situações cotidianas", que devem ser frequentadas "de forma regular e repetitiva durante uma longa jornada", possibilitando estar "diante da excepcionalidade de eventos únicos"; o acompanhamento dos fenômenos "no momento exato de sua produção" e a preocupação em "saber quem são e o que fazem os atores, por que e como, com quem e em vista de qual o quais experiências eles depreendem suas ações".

Por fim, importa-me assumir como uma das primeiras motivações na apresentação deste texto, o desejo de convidar outros pesquisadores ao desafio de desenvolver conhecimento experienciado acerca de como se faz possível, pela elaboração etnográfica dos desafios ético-metodológicos de nossa dupla inscrição no campo da pesquisa social da ES, transmutar nossa condição, nas palavras de Bourdieu (2005, p. 92), "de handicap a capital".

REFERÊNCIAS

AGUIÃO, Sílvia. **Produzindo o campo, produzindo para o campo:** um comentário a respeito de relações estabelecidas entre “movimento”, “gestão governamental” e “academia”.

CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder:** reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 115-126.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** introdução a uma antropologia da sobremodernidade. Lisboa: 90 Graus Editora, 2005 [1992].

AUGRAS, M. **Psicologia e Cultura:** alteridade e dominação no Brasil. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1995.

BECKER, Howard. **Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BESERRA, B. A performance da “produtividade acadêmica” ou as estratégias do “fazer científico” na periferia: o caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. CONGRESSO DA LATIN AMERICAN STUDIES ASSOCIATION, XXXII, 2014, **Anais...** Chicago, IL, 2014.

___. **A Universidade brasileira pós-LDB/1996:** a dinâmica da cultura e os recursos da Antropologia. Projeto apresentado à seleção PIBIC da PRPPG da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013a.

___. **Antropologia do Ensino Superior:** reflexões a partir de uma trajetória e de um campo. Memorial submetido a concurso de professor titular na área de Antropologia da Educação no Departamento de Fundamentos da Educação da UFC. Fortaleza, 2012.

___. **Brasileiros nos Estados Unidos:** Hollywood e outros sonhos. Fortaleza/São Paulo/ Santa Cruz: Editora UFC/UNISCH/HUCITEC, 2005.

___. Quem pode representar quem? Notas sobre sentimentos e relações de poder numa pesquisa de campo. **Etnia**, Olavarría, Argentina, 2003.

___; ANDRADE, J. A escola e o discurso da diferença. O caso de uma escola de 1º. grau em Fortaleza. **Educação em Debate**, Fortaleza, vol. 21 n. 41. 2001.

___; LAVERGNE, R. F. O campo da antropologia da educação no Brasil: excessos e limites a partir de um concurso para professor titular. IV Reunião Equatorial de Antropologia / XIII Reunião de Antropologia do Norte e Nordeste. MR 02 - Antropologia e Educação: Olhares Cruzados, **Anais...**, Fortaleza, 4 a 7 de agosto de 2013.

___; LAVERGNE, R. Heroína ou vilã? Notas sobre uma experiência de ensino de sociologia da educação. In: CHAGAS, E.F.; RECH, H.L.; VASCONCELOS, R.; JOVINO, W.M. (Orgs.). **Indivíduo e Educação na crise do capitalismo**. Fortaleza: Edições UFC, 2012, p. 462-481.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013 [1984].

___. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRONZ, Deborah. **Experiências e contradições na etnografia de práticas empresariais.**

CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder:** reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 221-241.

BRUNNER, José Joaquín. Sociologia da educação superior nos contextos internacional, regional e *local*. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 52, n. 3, p. 620-658, 2009.

CANCLINI, Néstor G. **Culturas Híbridas.** Estratégias para entrar y salir de la modernidad. México: Editorial Grijalbo, 1989.

CASTILHO, Sérgio R. R. Etnografando elites no Brasil: dilemas éticos e metodológicos de uma pesquisa sobre o "marketing político" no final do século XX. CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder:** reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**.** Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 199-219.

CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder:** reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014a.

CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. *Introdução* – Etnografando burocratas, elites e corporações: a pesquisa entre estratos sociais hierarquicamente superiores em sociedades contemporâneas. ___ (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder:** reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014b, p. 07-31.

CEFAÏ, D.; VEIGA, F. B.; MOTA, F. R. Introdução. In: CEFAÏ, D. *et al*.(Org.). **Arenas Públicas:** por uma etnografia da associativa. Niterói, RJ: Editora UFF, 2011, p. 09-63.

DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra P.; ROCHA, Gilmar. (Orgs.). **Etnografia e educação:** culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DAUSTER, Tania. **Antropologia e educação:** um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

___. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. **Cad. CEDES**, vol. 18, n. 43, Campinas, Dec. 1997.

ENNE, Ana L. “Nós”, os “outros” e os “outros dos outros”: dilemas e conflitos no mapeamento de sujeitos, redes e instituições. In*:* CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder:** reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 85-90.

FERNANDES, Florestan. [1991]. Três teses sobre a Universidade. In: OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 142-150.

___. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** 2a. Ed. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1979.

FERREIRA, Letícia C. M. O etnógrafo, o burocrata e o “desaparecimento de pessoas” no Brasil: notas sobre pesquisar e participar da formulação de uma causa. CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder:** reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 127-149.

FRITZEN, Maristela P.; LUCENA, Maria I. P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais:** interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

FRÚGOLI JR., Heitor. O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2005, V. 48 Nº 1.

FURTADO, C. **Cultura e desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008a.

GINDIN, Julián; MELO, Savana D. G. A internacionalização do debate sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação na América Latina. Dal Rosso, Sadi. (Org.). **Associativismo e sindicalismo docente em educação. Organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011, p. 256-281.

GRIPP, Glícia, BARBOSA, Maria L. O. A sociologia da educação superior: ensaio de mapeamento do campo. In: BARBOSA, Maria L. O. (Org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, p.19-47.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cad. CEDES**, vol. 18, n. 43, Campinas, Dec. 1997.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

KUPERMANN, Daniel. A via sensível da elaboração. Caminhos da clínica psicanalítica. **Cadernos de Psicanálise** - *CPRJ*, Rio de Janeiro: CPRJ, ano 32, n. 23, p. 31-45, 2010.

LAVERGNE, R.F.; BESERRA, B. Exercício para a construção de uma antropologia do ensino superior. In: XV CISO- Encontro Norte e Nordeste de Ciências Sociais – Pré-Alas. **Anais...** Brasil, Teresina-PI, 2012.

LIMA, Roberto K. **A Antropologia da academia: quando os índios somos nós**. 3a. ed. Rev. Amp. Niterói: Editora da UFF, 2011 [1985].

LUGONES, Maria G. (In)credulidades compartidas: expedientes para observar administraciones estatales. In*:* CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder:** reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 71-83.

MATTOS, Carmen L. G.; FONTOURA, Helena A. **Etnografia e educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

MATTOS, Carmen L.G., CASTRO, Paula A. (Orgs.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

___. **The Anthropology of Anthropology: the brazilian case**. (Ph.D. Dissertacion). Harvard University, 1981.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

___. **La universidad nueva: un proyecto**. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2006 [1973].

ROCHA PINTO, Paulo G. H. **Práticas Acadêmicas e o Ensino Universitário:** uma etnografia das formas de transmissão e consagração do saber na universidade. (Dissertação de mestrado) - Universidade Federal Fluminense, 1997.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra P. **Antropologia & Educação**. 2a. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RODRIGUES, Lea R. **Da sala de aula à defesa de tese. Processo, ritualização e legitimação do conhecimento. Uma etnografia na Unicamp**. (Dissertação – Mestrado em Antropologia). Campinas: Unicamp, 1996.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Margarida. Trabalhar e investigar enquanto antropóloga na administração pública: breves considerações ético-metodológicas. In CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.;

TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder:** reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 243-250.

SIMMEL, Georg. As grandes cidades e a vida do espírito. **MANA** 11(2):577-591, 2005 [1903].

TEIXEIRA, Carla C. Pesquisando instâncias estatais: reflexões sobre o segredo e a mentira. In*:* CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder:** reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 33-42.

VALENTE, A.L.E.F. Por uma antropologia de alcance universal. **Cad. CEDES**, vol. 18, n. 43, Campinas, Dec. 1997.

VALENTE, A.L.E.F. Usos e abusos da Antropologia na Pesquisa Educacional. **Pro-Posições**, vol. 7, n. 2 [20], p. 54-64, Jul 1996.

VALENTE, Renata C. Sobre etnografar em condições de poder e assimetria: uma experiência sobre o campo da cooperação para o desenvolvimento a partir da GTZ. CASTILHO, Sergio R. R.; LIMA, Antonio C. S.; TEIXEIRA, Carla C. (Orgs.). **Antropologia das práticas de poder:** reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2014, p. 169-197.

ZAGO, J.O.L. Expansão de vagas na Educação Superior no Brasil: uma política de Estado, de governo ou do mercado? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 91-116, jan./jun. 2014.

ZAPATA, Francisco. Hacia una Sociologia del Trabajo latinoamericano. In: CLACSO. **El Sindicalismo Latinoamericano en los Ochenta**. Santiago de Chile: CLACSO, 1985.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CENTRO DE REFERÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL EM IMPERATRIZ-MA

Késsia Mileny de Paulo Moura (UFMA)
kessiamileny@yahoo.com.br
Keyla Cardoso Tavares (UFMA)
keylatavaress@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O pedagogo é o profissional da educação que nos últimos anos vem conquistando outros espaços para desenvolver o seu trabalho, além do espaço escolar. Mudança ocasionada pelas transformações econômicas e sociais que ampliam as possibilidades do campo de atuação desse profissional.

A atuação de pedagogos em espaços fora da escola também envolve a sistemática de ações educativas. Um exemplo disso é o trabalho de pedagogos em programas da Assistência Social, como os realizados nos Centro de Referência e Assistência Social (CRAS).

Nesse contexto, este trabalho se propõe apresentar as contribuições dos pedagogos que atuam nas cinco unidades do CRAS da cidade de Imperatriz - MA na perspectiva de promover a proteção aos direitos e o desenvolvimento dos assistidos.

Para tanto, caracterizamos a função do pedagogo e suas nuances frente ao indicativo dos cursos de formação em Pedagogia e os novos espaços de atuação para esse profissional; verificamos os objetivos, as ações e o trabalho desenvolvido pelo CRAS e investigamos as atividades desenvolvidas pelo pedagogo no CRAS com o intuito de contribuir para a proteção aos direitos e para o desenvolvimento dos sujeitos assistidos.

Esta pesquisa tem natureza qualitativa e de cunho descritivo, quando buscamos a caracterização das funções desenvolvidas pelo pedagogo em espaços não-escolares. Como procedimentos e instrumentos de pesquisa, inicialmente fizemos uma pesquisa bibliográfica através de livros, artigos e documentos que versam sobre o assunto. Em seguida, foi realizada coleta de dados, através da pesquisa de campo, observando por 15 dias algumas atividades realizadas, a exemplo de reuniões com públicos diferenciados e entrevistando os sete pedagogos que atuam nas cinco unidades do CRAS em Imperatriz.

Dessa forma, este trabalho traz inicialmente alguns aspectos importantes quanto à atuação do pedagogo tanto no espaço escolar quanto nos espaços fora da escola.

Em seguida apresentamos aspectos importantes para a história da Assistência Social no Brasil, o processo de implantação do Centro de Referência e Assistência Social – o CRAS – e os programas ofertados nas unidades do CRAS. Posteriormente trazemos os resultados da pesquisa, na ocasião em que apresentamos algumas reflexões sobre o tema a partir das informações obtidas durante a pesquisa.

O PEDAGOGO ENTRE OS ESPAÇOS DE ATUAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL

A atuação do pedagogo em escolas como professores, administradores, diretores e supervisores é geralmente a primeira associação que fazemos quando nos referimos ao trabalho desses profissionais, embora os documentos oficiais que regulamentam a profissão já tenham reconhecido a abrangência da atuação de pedagogos em espaços não escolares. Cabe ressaltar, então, quem é esse profissional:

> [...] o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica. (LIBÂNEO, 2005, p.33)

Em 1969, através do Parecer 252/69, o Conselho Federal de Educação aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura para o Curso de Pedagogia. Diante da mudança, aqueles que se formam em Pedagogia recebem o título de licenciado. E a oferta das habilitações de Administração e Supervisão escolar e Orientação e Inspeção educacionais, que foram previstas um ano antes, de acordo com o artigo 30 da Lei nº 5.540/68.

Segundo Libâneo e Pimenta (1999, p. 244), uma das justificativas para a oferta das habilitações (administração escolar, supervisão escolar e orientação educacional, entre outras) e da profissionalização do pedagogo era a ampliação do atendimento às necessidades de escolarização básica, que tinha um forte apelo na política educacional da época em razão do período tecnicista que nasceu nos Estados Unidos já na metade do século XX e começou a ganhar espaço no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970.

No final da década de 1970, o setor educacional refletia o cenário nacional de mobilização social em prol de grandes mudanças. Sobre isso, Brzezinski (1992, p. 75) diz o seguinte:

> No setor educacional, como reflexo do quadro geral da sociedade capitalista, emergem fenômenos expressivos que podem ser agrupados em algumas categorias: a) descrédito nas instituições que representam o poder constituído; b) mobilização dos educadores para uma

> análise profunda da falência do ensino e da organização escolar; c) fortalecimento das associações de classes, porque novos personagens entram em cena, uma vez que se inicia o período de "abertura política"; d) redescoberta, pela própria sociedade e pelo professor, da responsabilidade social da profissão de educador; e) intenção de os educadores interferirem, através de representatividade, nas decisões a serem tomadas na Assembléia Nacional Constituinte, visando a encaminhamentos para a nova legislação educacional, decorrente da nova Carta Magna Brasileira.

Já em 2005, o Parecer CNE/CP nº 05/2005 traz o seguinte entendimento:

> Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais. (BRASIL, 2005, p.7)
>
> Fatores como a globalização e as grandes invenções tecnológicas ampliaram as possibilidades de trabalho. Nesse contexto, é como investigadores do processo educativo que visam adequar esse processo à realidade do sujeito que os pedagogos intervêm.
>
> A educação é um fenômeno social inerente à constituição do homem e da sociedade, integrante, portanto, da vida social, econômica, política, cultural. Trata-se, pois, de um processo global entranhado na prática social, compreendendo processos formativos que ocorrem numa variedade de instituições e atividades (sociais, políticas, econômicas, religiosas, culturais, legais, familiares, escolares), nas quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário pelo simples fato de existirem socialmente. (LIBÂNEO, 2002, p. 97)

O Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia de 2006 assim define a destinação do curso:

> Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na

> modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
>
> Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
>
> I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
>
> II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
>
> III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p.2)

Também no que se refere à atuação dos pedagogos em espaços não escolares é importante destacar que os Cursos de Pedagogia geralmente não oferecem suporte teórico aprofundado para o amplo espaço de atuação pedagógica que atualmente se apresenta. Entretanto, ainda que o conteúdo proporcionado hoje em dia pelos Cursos de Pedagogia seja amplo e diversificado, oferecendo uma base para muitas possibilidades de atividades com vistas a garantir um bom trabalho no dia a dia, é preciso mais.

Libâneo (2005, p. 38) destaca que:

> O curso de pedagogia deve formar o pedagogo stricto sensu, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades, novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, e mudanças profissionais.

À medida que a Pedagogia vai ampliando a sua abrangência, vão surgindo também outras denominações para diferenciar o ramo de atuação do pedagogo, como já citado anteriormente, tais como pedagogia empresarial, ou ainda pedagogia ambiental e pedagogia social.

Dentro das empresas, o papel do pedagogo é atuar no planejamento e execução de atividades voltadas para a educação e formação profissional dos funcionários. As atividades que devem ser desenvolvidas pelo pedagogo empresarial são:

> Planejar, desenvolver e administrar atividades relacionadas à educação na empresa; elaborar e desenvolver projetos; coordenar a atualização em serviço dos profissionais da empresa; planejar e ajudar no desempenho profissional dos funcionários da empresa. (AQUINO; SARAIVA, 2011, p. 253)

A pedagogia social, nesse sentido, surge da necessidade de se investir no coletivo, de repensar valores que embasam a convivência social e que garantam o respeito à vida e o desenvolvimento pleno do ser humano. Como aponta a definição de Caliman (2006 *apud* GOMES *et al*, 2012, p. 138):

> A pedagogia social é uma ciência em construção direcionada para as classes populares, que tem como objetivo "agir sobre a prevenção e a recuperação das deficiências de socialização, e de modo especial lá onde as pessoas são vítimas da insatisfação das necessidades fundamentais".

Esses aspectos direcionam o trabalho do pedagogo social para ONGs, projetos que tratam de preservação ambiental, casas de detenção, abrigos que recebem crianças retiradas da família, projetos culturais ou de formação profissional e ainda programas sociais criados pelo governo. O pedagogo direciona seu trabalho de acordo com o objetivo do projeto, na perspectiva de que a educação assuma uma postura emancipatória no processo de desenvolvimento do sujeito, acontecendo de formas diferentes e em espaços diferentes.

> Trata-se, assim, de reconhecer no conceito de educação do linguajar corrente esta ideia balizadora: o acontecer educativo corresponde à ação e ao resultado de um processo de formação dos sujeitos ao longo das idades para se tornarem adultos, pelo que adquirem capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social. (LIBÂNEO, 2005, p. 73)

O pedagogo deve trabalhar, então, na promoção dos direitos, da dignidade e do bem-estar dos sujeitos assistidos, pilar dos direitos humanos. Nesse contexto, citamos como exemplo os pedagogos que atuam no campo da Assistência Social trabalhando no Centro de Referência e Assistência Social.

O CRAS, SUA CONSOLIDAÇÃO, SEUS CONDICIONANTES, SUJEITOS E AÇÕES

A Assistência Social no Brasil por muito tempo foi sinônimo de ajuda ou favor, tendo como principais responsáveis por essas ações igrejas e outras instituições filantrópicas. Hoje a assistência é um direto de qualquer pessoa que dela necessite.

A Constituição de 1988 consagra a Assistência Social como direito de qualquer cidadão, deixando a concepção de ajuda, caridade ou favor e passando a ser reconhecida como política pública, dever do Estado. A Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 - Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, no seu Art. 1º, trata do direito de qualquer cidadão à Assistência Social, nos seguintes termos:

> Art. 1º A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas. (BRASIL, 1993)

Em 2003, aconteceu a IV Conferência de Assistência Social que teve como um dos resultados a implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), uma proposta que foi concretizada em setembro de 2004. O SUAS trata das condições relevantes para o atendimento às pessoas na Assistência Social em todo território brasileiro, acompanhando os critérios importantes para a execução da Política Nacional de Assistência Social.

A primeira Política Nacional de Assistência Social foi aprovada em 1997, a segunda publicação da PNAS data do ano de 1998 e a mais atual é do ano de 2004. Entre os objetivos da política pública de assistência social está "prover serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e, ou, especial para famílias, indivíduos e grupos que deles necessitarem" (PNAS/MDS, 2004, p. 27). Essa política também estabelece os princípios que regem a oferta desses serviços.

Assim, os avanços no campo da Assistência Social ocorreram principalmente no sentido de conhecer os riscos aos quais muitas pessoas estão expostas e aproximar o serviço assistencial dessas pessoas na tentativa de prevenir qualquer tipo de violação dos direitos dos cidadãos. Esse processo foi possível através da implantação dos Centros de Referência e Assistência Social (CRAS), cujo objetivo é facilitar o acesso das pessoas à prestação de serviços assistenciais.

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO CENTRO DE REFERÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL

O Centro de Referência e Assistência Social é uma unidade pública que funciona com o objetivo de facilitar o acesso de indivíduos e famílias à rede de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social e serve como referência para a prestação de serviços socioassistenciais. Nas orientações técnicas para o CRAS, publicadas pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS, ele é assim definido:

> O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é uma unidade pública estatal descentralizada da política de assistência social, responsável pela organização e oferta de serviços da proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) nas áreas de vulnerabilidade e risco social dos municípios e DF. Dada sua capilaridade nos territórios, se caracteriza como a principal porta de entrada do SUAS, ou seja, é uma unidade que possibilita

> o acesso de um grande número de famílias à rede de proteção social de assistência social. (BRASIL, 2009, p. 09)

As unidades do CRAS funcionam com o objetivo de oferecer serviços de Assistência Social para toda a família e servem como referência para a prestação de serviço da assistência social básica. Esses serviços podem ser ofertados no próprio CRAS ou em locais que estejam no território de abrangência do mesmo, desde que estejam referenciadas a um CRAS.

No CRAS, é feito o cadastro no programa Bolsa Família (Programa de transferência de renda), são feitos os encaminhamentos para outras unidades referenciadas ao CRAS e também são oferecidos esclarecimentos quanto ao Benefício de Prestação Continuada - BPC. Além disso, é ofertado o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no próprio CRAS ou em outro local no seu território de abrangência, assim como o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família - PAIF.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV atende grupos de idosos, adultos e crianças, e prioriza o atendimento para às crianças inseridas no Programa de Erradicação do Trabalho infantil (o PETI), pois, como consequência do reordenamento que ocorreu em 2013, programas como o PETI e o Programa Nacional de Inclusão do Jovem - PROJOVEM foram integrados ao CRAS. Desse modo, atualmente, as famílias – e não apenas as crianças – são atendidas através do SCFV.

Os profissionais que trabalham no CRAS são os responsáveis por executar atividades referentes aos programas, serviços e projetos ofertados às famílias referenciadas ao CRAS. A equipe deve ser selecionada através de concurso público ou processo seletivo temporário, por recomendação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Toda a equipe deve passar por capacitação antes de iniciar as atividades e o quadro de funcionários deve levar em consideração o número de famílias cadastradas.

A equipe técnica de nível superior deve contar com Psicólogos, Assistentes Sociais e outros profissionais com formação acadêmica que serão definidos a partir de um diagnóstico de responsabilidade da gestão municipal e coordenação dos CRAS. Os profissionais que poderão fazer parte dessa equipe, como recomendam as Orientações Técnicas do CRAS, são: o pedagogo, o antropólogo, o sociólogo ou outro profissional de nível superior com formação compatível com as intervenções sociais realizadas pelo PAIF.

O CRAS EM IMPERATRIZ

Em Imperatriz, o CRAS foi implantado em 2007. O primeiro CRAS foi o Santa Lúcia, cuja unidade, na época, estava sediada no bairro Vila Nova. Hoje, esse CRAS está no bairro Recanto Universitário. Os outros CRAS foram instalados em Imperatriz

no ano de 2010: o CRAS - Bacuri, sediado no bairro Bacuri; o CRAS - Cafeteira, no próprio bairro Cafeteira; o CRAS – Coquelândia, no povoado Coquelândia; e o CRAS - Santa Rita, no bairro São José.

Ao todo são cinco CRAS instalados em pontos estratégicos para facilitar o acesso da população aos serviços. Antes da instalação do CRAS, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social realiza um estudo a fim de identificar as áreas que mais necessitam de uma unidade.

Os profissionais que compõe as equipes dos CRAS em Imperatriz são contratados através de concursos ou seletivos realizados pela prefeitura. Em todos os CRAS de Imperatriz, a equipe técnica de nível superior é composta por pedagogos, psicólogos e assistentes sociais.

Também fazem parte da equipe do CRAS, os educadores sociais que trabalham com as crianças e adolescentes do SCFV. Os facilitadores das oficinas de dança, esporte, música ou dos cursos de artesanato, a equipe de apoio e de recepção são encaminhados ao CRAS pela Secretaria de Desenvolvimento Social.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO CRAS: FUNÇÃO SOCIAL E CONSTRUÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL

Durante o período de observação, foi possível constatar que das cinco unidades do CRAS em Imperatriz apenas uma está instalada em um prédio construído especificamente para esse fim. As demais são locadas pela administração municipal. As cinco unidades estão em bairros periféricos, em áreas com pouca infraestrutura onde residem muitas famílias em situação de risco social, como denominam as orientações técnicas para o CRAS.

Em todos os CRAS, assim como consta nas orientações Técnicas do MDS, existe uma recepção, uma sala para a equipe técnica, as salas para as atividades com os grupos e a cozinha. Alguns prédios contam com área externa para prática de esportes. Além desses prédios onde funcionam as unidades, nas áreas de abrangência dos CRAS, também existem prédios locados que estão disponíveis para possibilitar o funcionamento dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. As atividades que não acontecem no próprio CRAS também são deslocadas para o local do SCFV. (DADOS DA OBSERVAÇÂO, 2015)

Nenhum programa repara completamente as dificuldades que a população enfrenta para viver, sejam elas financeiras, familiares ou relativas a questões de saúde, educação e segurança. Esses programas sociais oferecem às famílias, de diferentes maneiras, um suporte para que seus membros alcancem condições necessárias à sobrevivência.

Todo ser humano tem direito à moradia e assistência médica, assim como às condições que lhe permitam viver com dignidade junto à sua família. Como consta no texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Art. nº 25:

> 1. Toda pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade. 2. A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma proteção social. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948)

Quanto à composição das equipes técnicas que atuam nos CRAS em Imperatriz, elas são compostas, em média, por um psicólogo, um pedagogo e um assistente social. Ao todo, na cidade, são sete pedagogos para as cinco unidades, com a carga horária de 20 horas semanais de trabalho. Em duas unidades do CRAS, dois pedagogos atuam um para cada horário. Nas demais unidades, os atendimentos, atualmente, têm sido realizados apenas com um pedagogo – as unidades ainda estão aguardando a contratação de outros profissionais que devem completar a equipe.

Para conseguir os dados necessários para análise desta pesquisa, foram realizadas entrevistas com os pedagogos que atendem nas unidades dos CRAS da cidade de Imperatriz. Os nomes dos entrevistados serão preservados por questões éticas da pesquisa. Adotaremos as letras do alfabeto em referência aos sete pedagogos sujeitos da pesquisa – “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F” e “G” – que atendem nas cinco unidades do CRAS em Imperatriz.

Os pedagogos que atuam no CRAS em Imperatriz têm idade entre 31 e 48 anos. Logicamente, todos são formados em Pedagogia e o tempo de formação está entre 6 e 15 anos, com pós-graduação em diversas áreas, a saber: entrevistado A com pós-graduação em Didática do Ensino Superior e Gestão em Saúde Pública; entrevistado B com especialização em Educação e Direitos Humanos; entrevistado C com pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicopedagogia e Pedagogia Hospitalar; entrevistado D com pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil; entrevistado E com pós-graduação em Gestão, Administração e Supervisão Escolar, mestrado em Ciências da Educação e doutorado em Gestão e Ciências da Educação; entrevistado F com pós-graduação em Educação Infantil; e entrevistado G com pós-graduação em Educação Infantil.

Quanto ao tempo de trabalho no CRAS, os entrevistados possuíam, na data da entrevista, de 7 meses a 3 anos trabalhando no CRAS. Dos sete pedagogos entrevistados, três não conheciam o trabalho realizado no CRAS antes de irem trabalhar lá e quatro já tinham algum conhecimento sobre o assunto.

Quando perguntados sobre os motivos de trabalharem em espaços não escolares, seis dos pedagogos destacaram que participaram do concurso sem saber que seriam lotados na Assistência Social e um entrevistado destacou que:

> Pedagogo C - [...] Na verdade, eu estava querendo respirar outros ares e, de certa forma, enfadado. Sou professor há 20 anos, e exatamente, eu continuo professor, ainda dou aula ainda. (...) sou apaixonado pela educação, mas eu queria respirar outros ares, e vir para assistência foi uma oportunidade que surgiu. [...] Como eu já gostava da ideia um pouquinho, fui estudar e acabei ficando, ficando, e hoje estou praticamente arraigado.

Nessa fala, o entrevistado esclarece o motivo de ordem pessoal para seu trabalho em ambiente não escolar, embora também atue na docência. Nesse sentido, reforçamos o que diz Libâneo (2005) sobre o leque de oportunidades que a formação em Pedagogia possibilita.

Segundo os entrevistados, o encaminhamento para a Secretaria de Assistência Social teria sido uma surpresa, mas hoje, segundo a maioria, não existe interesse em deixar a assistência social.

Questionados sobre as principais atribuições do pedagogo no CRAS, os entrevistados assim destacaram:

> Pedagogo A - [...] Aqui eu faço parte de uma equipe multidisciplinar. Quem faz parte dessa equipe? Psicólogo, assistente social e as pedagogas. Então, o nosso foco é, quando você se depara com uma família que está em situação de vulnerabilidade, os nossos, esses técnicos, eles se encontram cada uma com o seu olhar, né?, pra gente fazer um plano de trabalho para aquela família, entendeu?! Eu, com as minhas habilidades, o que eu venho, onde que eu poderia trabalhar aqui com essa família? Então, a gente entra com o plano de trabalho pra trabalhar cada família. Eu percebo que o peso do trabalho do pedagogo no CRAS é o conhecimento que o pedagogo tem quanto ao planejamento, porque todas as ações que são desenvolvidas no CRAS têm que ser planejadas. (...) E o psicólogo e o assistente social, eles não têm essa competência, eles não trouxeram da formação deles, eles não estudaram didática, eles não estudaram essa questão do planejamento, então eu vejo a importância maior do pedagogo é, no CRAS, é quanto ao planejamento mesmo das ações.

> Pedagogo F - [...] A gente trabalha na mediação das situações, fora que o pedagogo também faz o atendimento ao usuário, às famílias que nos procuram no que diz respeito à base, às deficiências, ou problemas educativos e mesmo no que diz respeito ao fortalecimento dos vínculos da família. Nós também atuamos quando a gente trabalha em conjunto com outros técnicos como o psicólogo e o assistente social. Muitas vezes, é necessário a gente fazer o trabalho junto, fazer o atendimento multidisciplinar que a gente chama, então o pedagogo também faz aquele atendimento multidisciplinar, o pedagogo também faz o planejamento, todo planejamento de atividades, seja do grupo de convivência ou de outros grupos que funcionam fora ou não, ou também a gente... A gente tá sempre inserido na questão do funcionamento do CRAS em si, mas a parte pedagógica se refere aos grupos que o CRAS atende. [...] O pedagogo ele atua nesses grupos todos na organização, no planejamento de atividades, né? Também a gente também faz um trabalho, atua mesmo ali dentro do próprio grupo dando palestras, fazendo rodas de conversa, fazendo orientação, porque o nosso trabalho, ele é bem diversificado dentro do CRAS.

Como pudemos observar nas falas, em consonância com as orientações técnicas para o CRAS do MDS, esses profissionais têm desenvolvido planejamento de ações em função dos atendidos ou assistidos. Juntamente com os outros técnicos, elabora um plano de trabalho para cada família; planeja e também participa dos encontros com os grupos; acompanha as visitas domiciliares, quando necessário, principalmente nos casos em que são encontradas crianças que não frequentam a escola; realiza cadastro de famílias; e planeja e promove as reuniões com a equipe técnica e com os educadores sociais.

A visão do pedagogo em relação ao planejamento é o que diferencia a atuação desse profissional dentro do CRAS. Cabe ao pedagogo direcionar o trabalho que será realizado com o indivíduo ou com as famílias visando ao enfrentamento das vulnerabilidades e do risco social. Segundo Libâneo (2005, p. 142):

> A pedagogia assume, precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa.

Dos sete pedagogos entrevistados, seis têm experiência como professores e uma tem experiência como auxiliar de magistério na rede pública municipal. Assim, todos destacaram as experiências docentes como sendo aquelas que de fato

contribuíram para a atuação do pedagogo no CRAS. Nesse sentido, vejamos a fala de um dos entrevistados:

> Pedagogo E - Já trabalhei como docente tanto de educação de ensino fundamental como do ensino superior. Todos eles contribuem muito, porque a prática da didática... De você poder dar uma aula, você preparar elaboração de planos, tudo isso na docência, ela vem contribuindo pra que você possa realizar seu trabalho de uma forma mais coesa, mais organizada. Então o trabalho da docência... é a docência, ela é imprescindível quanto ao trabalho do pedagogo, à prática do pedagogo. Então eu vejo que contribuiu muito pro trabalho desenvolvido aqui dentro do CRAS.

Quando perguntados sobre a importância de um profissional como o pedagogo para o CRAS, os entrevistados destacaram questões como o olhar diferenciado que o pedagogo tem, pois consegue perceber as peculiaridades de cada pessoa atendida, das crianças, especialmente, por ter estudado as fases do desenvolvimento. Além disso, apontaram o trabalho do pedagogo com as famílias e a sua capacidade de planejar.

> Pedagogo D - [...] Então, tudo isso o pedagogo, ele pode visualizar e elaborar projetos que façam com que as crianças, elas desenvolvam mais algumas habilidades e competências que até então não foram desenvolvidas dentro das etapas do desenvolvimento da criança. Fora isso, o pedagogo, ele tem também a facilidade de um olhar preventivo. Como o nosso público é um público que vem de situações de risco é, de vulnerabilidade, a gente consegue elaborar projetos que vão atingir essa comunidade no sentido de prevenção. O olhar do pedagogo dentro do CRAS, ele é fundamental, tanto pra elaboração de projetos como pra prevenção de situações de risco que essas crianças possam sofrer ou apresentar.
>
> Esse conhecimento que a formação e a experiência com a docência fornecem ao rol de saberes que esse profissional constrói, torna-o diferenciado nesse contexto de trabalho. Tardif (2002) destaca que o conjunto de saberes dá formato e identidade ao exercício profissional. No caso desses pedagogos, os saberes curriculares e sua experiência são indicadores da forma como conduzem sua função.

Questionados sobre as dificuldades para atuação no CRAS, os entrevistados citaram dificuldades de estrutura dos prédios e da falta de materiais. Em relação à capacitação dos profissionais, destacaram que deveria acontecer com mais frequência.

Na fala de alguns entrevistados, ainda foi possível perceber que, no período de adaptação, a questão de saber qual era especificamente o trabalho do pedagogo na unidade foi uma dificuldade que superaram através de estudos. Segundo eles, para

esses estudos, foram utilizadas várias cartilhas do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que orientam a maneira assertiva de proceder dentro do CRAS.

Os entrevistados também levantaram a questão sobre o Curso de Pedagogia que, apesar de possibilitar um olhar diferenciado que permite a esse profissional atuar em diversos ambientes, ainda não trata de forma mais aprofundada a atuação do pedagogo em relação à Assistência Social e aos Direitos Humanos, mesmo sendo uma necessidade apresentada inclusive na Resolução nº 1/2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:

> Art. 5º. A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário. (BRASIL, 2012, p. 2)

O estudo sobre os Direitos Humanos torna-se essencial para os profissionais da educação, como está prevista no Art. 8º dessa mesma Resolução: "Art. 8º. A Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais" (BRASIL, 2012, p. 2).

Essas diretrizes fortalecem a ideia da educação como fator determinante no processo de transformação social, através de informação, esclarecimento e defesa dos direitos, trabalho que a assistência social vem desempenhando por meio dos CRAS, entre outros programas.

Os pedagogos entrevistados concordam que a experiência de trabalho no campo da Assistência Social dentro do CRAS é enriquecedora, como declara o Pedagogo D na resposta a seguir:

> Pedagogo D - [...] o trabalho no CRAS, ele é envolvente, ele é, assim, desafiador, porque você vê como é que estão as estruturas das famílias, como é que tá a sociedade. A função do CRAS é prevenir ou tentar melhorar essas situações que já estão estabelecidas de quebras de vínculos familiares de relacionamento de crianças que sofrem algum tipo de violação de direitos, alguma coisa assim, então é um desafio diário [...].

Os pedagogos contribuem para o CRAS sendo profissionais da educação que, junto com os outros que compõe a equipe técnica, podem trabalhar para a transformação social das pessoas atendidas pelo CRAS, mas essa experiência torna-se também um grande aprendizado e um espaço de crescimento pessoal e profissional para os próprios pedagogos que deixaram de atuar apenas nas escolas para ganhar outras áreas, como a Assistência Social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer o trabalho realizado por pedagogos nos Centros de Referência e Assistência Social na cidade de Imperatriz. Inicialmente, foi realizada a leitura de livros e textos que tratam do pedagogo e do processo de ampliação das atividades desses profissionais para outros espaços além do escolar e também estudo de vários documentos que tratam da Assistência Social e do processo de implantação dos CRAS.

Os pedagogos que trabalham na equipe técnica do CRAS em Imperatriz são concursados pelo município e atuam no atendimento das famílias, nas visitas domiciliares, nos grupos de atendimento e no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. É responsabilidade dos pedagogos, direcionar e planejar juntamente com os outros profissionais da equipe as atividades a serem realizadas dentro do CRAS.

Dentro das unidades do CRAS, o pedagogo atua no planejamento anual, assim como planeja e participa das atividades diárias. A formação ampla do pedagogo permite que esse profissional tenha possibilidade de estabelecer um diálogo com outras áreas e, dessa maneira, compreender também as funções dos outros profissionais, facilitando o processo de construção coletiva de um plano de ação, sempre levando em consideração as reais necessidades das pessoas atendidas, partindo desses diferentes olhares.

A análise dos dados nos permite considerar que a experiência de trabalho em outros espaços tem sido importante para a atuação dos pedagogos dentro CRAS. Ao falar sobre a experiência na docência, por exemplo, eles citaram a convivência com as crianças e adolescentes, para explicar como o trabalho no espaço escolar pode ajudá-los no desempenho de suas atividades como pedagogos de forma mais fundamentada e significativa dentro do CRAS.

É possível considerar que a atuação de pedagogos em espaços não escolares é uma realidade e esses espaços são oportunidades enriquecedoras para esse profissional que se depara com novos desafios e perspectivas. Esses novos espaços formatam um perfil mais abrangente e ainda em construção do exercício profissional do pedagogo, visto que sua linha de atuação dependerá também dos objetivos que cada programa ou projeto define.

REFERÊNCIAS

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado .htm. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

_____. Presidência da República. **Lei Orgânica da Assistência Social, nº 8.742 de 07/12/93**. Disponível em: http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742.htm. Acesso em: 30 de outubro de 2015.

_____. Parecer CNE/CP nº 5/2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Disponível em: www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 14 de março de 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas**. **Centro de Referência de Assistência Social – CRAS.** 1. ed. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009 Disponível em: www.mds.gov.br/.../copy_of_orientacoes_cras_1.pdf/download. Acesso em: 25 de outubro de 2015.

_____. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.mds.gov.br/cnas/politica-e-nobs. Acesso em: 30 de outubro de 2015.

_____. **Resolução nº 2 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. Disponível em: http://www.cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-2-de-1-de-julho-de-2015-cne/. Acesso em: 22 de dezembro de 2015.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948**. Disponível em: www. unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf. Acesso em: 13 de fevereiro de 2016.

GOMES, Geisa Pereira; SOUSA, Janyne Barbosa de; SOUSA, Tamires Silva de. Trabalho pedagógico realizado no PETI: desafios e perspectivas de uma atuação

multifacetada na contemporaneidade. Disponível em: http//wwwperiodicos.uesb.br/index.php/praxis/article /viewFile/1583/1455. Acesso em: 14 de março de 2015.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação:** visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade. nº 68. Disponível em: http: *www.scielo. br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf . Acesso em: 01 junho de 2015.*

LIBÂNEO, J.C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

SARAIVA A. C. L. C; AQUINO, Soraia Lourenço de. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do Curso de Pedagogia.** Disponível em: http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/. Acesso em 12 de julho de 2015.

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DE SUAS CONDIÇÕES NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Adriana e Silva Sousa (UFRN)
adrianaess.2016@gmail.com,
Dante Henrique Moura (IFRN)
dantemoura2014@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este texto discute as principais consequências da reestruturação produtiva no mundo do trabalho e seus desdobramentos nas condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil. É, portanto, uma abordagem que localiza a atividade docente em um contexto mais amplo, sem se prender somente a análise das regulamentações que definem o trabalho do professor brasileiro, entendendo-o como parte integrante da nova forma de ser da sociedade capitalista. Em síntese, trata-se de um estudo das condições de trabalho do professor no contexto de um capitalismo reestruturado.

Diante dessa escolha, assinalamos, inicialmente, para os principais fundamentos da reestruturação produtiva, centrando-nos na discussão das consequências desse processo nas condições de trabalho em geral. A partir daí, buscamos especificadamente as transformações das condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil. Enquanto a primeira análise deu-se através de uma revisão de literatura, partindo dos principais autores que estudam a reestruturação produtiva, a segunda foi feita com base em um levantamento das produções acadêmicas brasileiras em periódicos de todo o país, buscando tratar da problemática de forma ampla e atualizada.

Esse levantamento das produções que versam acerca da temática das condições do trabalho do professor da educação básica no Brasil foi realizado entre os meses de março e abril de 2015 no Portal dos Periódicos Capes[87], utilizando a consulta do conteúdo assinado disponível para acesso na Biblioteca Central Zila Mamede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Inicialmente, a busca foi realizada com a utilização dos termos “condições de trabalho” e “professor” acoplados, que resultou em 1.082 registros. Em um segundo momento, associamos os termos “condições de trabalho” e “docente”, na busca de encontrar mais registros e foram localizados 1.384 resultados[88]. Contudo, foi

87 Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br>.

88 Essas duas buscas resultaram em quantidades de registros diferentes, mas muitos trabalhos apareceram em ambas as pesquisas, embora tenha sido possível detectar trabalhos diferentes na segunda busca.

necessário um primeiro refinamento dessa busca uma vez que apareceram muitas produções que não tratavam da temática investigada. Esse refinamento foi realizado a partir da leitura dos resumos, assim como pela análise do título e das palavras-chave.

Um segundo refinamento foi feito e possibilitou a exclusão de grande parte dos trabalhos, mais especificamente daqueles que tratavam sobre: 1) as condições de trabalho do professor da educação superior; 2) as condições de trabalho docente vinculadas às questões relacionadas à saúde; 3) as condições de trabalho de professores em categorias especiais, como é o caso de professores substitutos e temporários; 4) as condições de trabalho docente fora do Brasil. Também foram excluídas as produções cujo objetivo geral não versasse sobre as condições de trabalho do professor diretamente, mas apenas como uma questão que perpassasse o objeto de investigação.

O levantamento resultou em um registro de 45 produções acadêmicas, distribuídas em 15 artigos, 23 dissertações e 7 teses. Para este trabalho, consideramos somente os 15 artigos que foram localizados.

O texto aqui apresentado se estrutura em dois tópicos de discussão da temática, além da introdução e das considerações finais. O primeiro aborda o processo de reestruturação produtiva e suas consequências nas condições de trabalho, tendo como foco os seguintes aspectos: intensificação do trabalho, desemprego estrutural, subproletarização, desmonte dos direitos trabalhistas, desespecialização, *captura da subjetividade*, desmonte do movimento operário e, contraditoriamente, maior acesso desse trabalhador ao conhecimento. O segundo aponta para os resultados dos estudos que foram analisados no que diz respeito às transformações das condições de trabalho do professor da educação básica no Brasil, decorrente do processo de reestruturação produtiva.

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

O processo de reestruturação produtiva decorrente da crise do padrão de acumulação capitalista taylorista/fordista, desencadeado a partir da década de 1970, trouxe como uma de suas marcas mais evidentes a desregulamentação do trabalho e do emprego, projetando “uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho.” (ANTUNES, 2009, p. 35). Sendo assim, podemos apontar que as principais consequências da reestruturação produtiva no mundo do trabalho e nas suas condições tem se materializado, sobretudo, na intensificação do trabalho, no desemprego estrutural aliado à subproletarização, no desmonte dos direitos trabalhistas, na desespecialização do trabalhador, na *captura da subjetividade*, na debilitação do movimento operário e em certa intelectualização desse sujeito.

No contexto de reorganização do capital, a intensificação do trabalho torna-se mais expressiva, mesmo que não mais evidente. Isso porque ela passa a não se restringir, como antes, a forma mais aberta da elevação da exploração da força de trabalho que acontecia através do aumento de horas trabalhadas, mas se estende dentro do tempo já determinado de trabalho por meio, por exemplo, da exigência da polivalência e da aceleração da cadeia produtiva decorrente dos novos instrumentos de controle da produção (ANTUNES, 2009).

> Essa intensificação do trabalho aliada ao desenvolvimento da tecnologia, tanto aquelas diretamente ligadas aos processos produtivos quanto as que inovam as ações da gestão da produção, contribui de forma decisiva para a constituição de uma realidade marcada pelo desemprego estrutural e pela subproletarização. Não se trata mais de uma situação de desemprego ligado ao exército de reserva que garantia um valor mínimo à força de trabalho, levando a uma maior exploração e produção. Para Alves (2000), trata-se de uma população trabalhadora excluída constituída de uma massa de desempregados ou subproletários que só tem à sua frente a impossibilidade de inserção no mundo do trabalho, ou seja, são indivíduos descartados já que não se necessita deles para a produção de capital.

Ainda nesse âmbito, Mészáros (2006, p. 22) aponta para o fato de que "agora a grave realidade do desumanizante desemprego assumiu um caráter crônico", afetando inclusive os países capitalistas mais desenvolvidos, fazendo com que os trabalhadores passem a vivenciar uma piora nos seus direitos, assim como na sua existência. Isso porque "o final da ascensão histórica do capital também trouxe consigo uma *equalização para baixo da taxa diferencial de exploração.*" (p. 27).

Em outra medida, a subproletarização, que também é marca da precarização das condições de trabalho, atinge inúmeros trabalhadores assalariados que passam a trabalhar em tempo parcial, que são contratados de forma temporária ou são subcontratados. Alves (2000, p. 78) vê a subproletarização como "um aspecto dissimulado da nova exclusão social, do qual o desemprego estrutural é sua fratura exposta." Tal interpretação é pertinente se considerarmos que os trabalhadores submetidos a essa situação são destituídos de oportunidades de ascensão de carreira, de segurança no emprego e de parte importante dos direitos trabalhistas. Portanto, não são empregados no sentido pleno, mas também não são considerados desempregados pela lógica capitalista.

É importante notar, ainda, que esse avanço da exploração da força de trabalho e crescente aumento do desemprego e da subproletarização traz uma condição de marginalidade para uma significativa parcela da população e se estabelece, por conseguinte, o que Alves (2011) vai denominar de *sociometabolismo da barbárie*,

caracterizado pela exclusão social e pela institucionalização de uma nova precariedade de trabalho e do desemprego em massa.

Ianni (2004) contribui com essa discussão e mostra que a reestruturação dos processos produtivos está resultando em ampla movimentação da força de trabalho em âmbito nacional, regional e mundial. Em síntese, em migrantes em busca de emprego. Inferimos que disso resulta também no agravamento das condições de vida e de trabalho, pois esses migrantes, por sua situação de vulnerabilidade, são subordinados a processos cada vez mais precários de produção de mais-valia, dando a oportunidade dos compradores da força de trabalho nivelar as condições de trabalho para baixo, uma vez que:

> São trabalhadores desempregados ou empregados em condições extremamente adversas, buscando outros e melhores empregos. Partem sozinhos, com seus familiares ou em grupo. Seguem estradas e viagens abertas por outros; ou abrem novas estradas. Deslocam-se para as mais diversas direções, buscando lugares próximos, distantes, longínquos. Sempre em busca de emprego, isto é, sempre empenhados em vender a sua força de trabalho, para comer, beber, vestir-se, abrigar-se, proteger a saúde, estudar, conquistar direitos políticos, civis e sociais, enquanto indivíduos e famílias, coletividades e povos. (Ibid., p. 94).

Encontramos, ainda, a partir do processo de reestruturação produtiva, a desregulamentação dos direitos trabalhistas que atinge fortemente o mundo do trabalho, incluindo não só os subproletarizados, mas igualmente aqueles que se encontram formalmente empregados já que se constituem condições de trabalho cada vez mais precárias no que diz respeito a garantias mínimas de direitos de proteção ao trabalhador. Isso porque os direitos conquistados no padrão de acumulação anterior, mesmo que dentro dos limites da produção capitalista, transformam-se em uma importante barreira a ser superada para a continuidade de reprodução do capital, pois se torna ainda mais veemente a necessidade de baratear o processo produtivo.

Esse desmonte dos direitos dos trabalhadores é facilitado por um panorama de incerteza, consolidado pelo desemprego estrutural crescente – como já abordado aqui – e pelo desmonte do movimento operário, como trataremos adiante. Nesse cenário, os direitos conquistados pelos trabalhadores foram ruindo e continuam a ruir em meio às justificativas meritocráticas das políticas neoliberais.

Harvey (2013) destaca que o Estado e os empregadores deixam de proporcionar o bem-estar e a proteção social aos cidadãos por meio de pensões, assistência à saúde, proteção contra acidentes entre outros. Assim, o que antes era função do Estado e dos empregadores, tornam-se responsabilidades individuais dos trabalhadores, que passam a pagar pelo que antes era fornecido como direito. Nessa conjuntura, “a

segurança individual se torna assim uma questão de escolha individual vinculada à capacidade de pagamento por produtos financeiros inseridos em mercados financeiros arriscados.” (Ibid., p. 181). Tal realidade cria uma classe trabalhadora cada vez mais vulnerável à exploração capitalista e às adversidades surgidas no contexto do trabalho ou fora dele, pois sua própria condição de sobrevivência é ameaçada. De um lado porque sua proteção ou seguridade agora passam a ser garantidas apenas por seu salário e, na maioria dos casos, esse é incapaz de pagar por sua alimentação, saúde e velhice de forma digna. De outro porque, em busca dessas garantias, o trabalhador entrega-se facilmente à insaciável produção capitalista, seja através da aceitação de contratos precários de trabalho, do aumento de horas trabalhadas ou da aceitação de mais empregos.

Além dos aspectos já destacados que são relativos à realidade objetiva das condições de trabalho, entendemos que dois outros elementos de caráter subjetivo são evidenciados. O primeiro constitui-se no aspecto formativo do indivíduo enquanto trabalhador que tem sua principal representação na desespecialização e o segundo consolida-se no que Alves (2011) denominou de *captura da subjetividade*. Ambos, a nosso ver, dizem respeito à formação do homem, de sua humanidade, de sua identidade ou, dito de outro modo, da negação desses elementos no novo processo de produção capitalista.

A desespecialização aparece como uma necessidade da produção flexível que passa a exigir um trabalhador polivalente e com uma formação geral, tornando-se desnecessária e mesmo prejudicial à formação do indivíduo especializado em uma única tarefa ou ramo de produção. Contudo, esse trabalhador polivalente não pode ser confundido com um trabalhador que domine o processo de produtivo em sua totalidade por ser capaz de executar diferentes tarefas, pois planejamento e execução ainda permanecem separados. Essa polivalência, ao contrário de ser elemento de formação humana, é sua negação, pois através dela intensifica-se a exploração da força de trabalho que torna o indivíduo ainda mais desapropriado do saber da produção e mais descartável no processo produtivo capitalista. O que se estabelece é uma formação que desqualifica o operário, uma vez que permanece restrita aos aspectos gerais e mais simplificados da produção, tornando-o ainda mais alheio de sua atividade produtiva. Diferente, portanto, de uma formação politécnica, no sentido marxiano do termo, em que os trabalhadores passam a dominar os fundamentos teóricos e práticos dos diversos processos de trabalho.

Nesse sentido, Antunes (2006) indica que a desespecialização representou um ataque ao saber profissional dos operários qualificados, reduzindo seu poder sobre a produção, aumentando a intensidade do trabalho e dificultando o poder de negociação com o capital que a qualificação lhes conferia. Tal fato revela que, expropriado do saber da produção, constituíram-se para o trabalhador condições de trabalho ainda

mais desastrosas, pois agora sua multifuncionalidade o destitui da sua profissão, tendo que assumir uma nova forma de ser trabalhador e as consequências que tal transformação resulta.

Além disso, a necessidade de um maior envolvimento do trabalhador no processo produtivo, dada as exigências das novas formas flexíveis de produção e de gestão dessa produção, não se realizam sem uma nova subjetividade operária capaz de ser "conformista, interessada, com dedicação total e subordinação às metas do mercado." (ALVES, 2000, p. 159). Nesse contexto, Antunes (2006) refere-se a um *envolvimento cooptado* que possibilita ao capital apropriar-se do saber e do fazer do trabalho. Alves (2011, 2000), por sua vez, sugere que há uma *captura da subjetividade* como nexo psicofísico do trabalhador capaz de colocar a sua disposição intelectual-afetiva a serviço do capital. Ambos os conceitos parecem revelar que:

> [...] sob o toyotismo, a "captura" da subjetividade do trabalho pressupõe o controle do trabalho vivo por meio do "olhar que perscruta" o interior da alma humana [...] a figura do "inspetor" não está lá fora, mas sim "introjetada" nos operários e empregados. É o sentido da "captura" da subjetividade traduzida na figura do "inspetor interior" que perscruta, com seu olhar, as tarefas do trabalho de si e dos outros. O operário ou empregado torna-se "patrão de si mesmo" e dos outros (ALVES, 2011, p. 115).

Alves (2011) afirma que existem duas instâncias mediadoras da *captura da subjetividade* que são as novas formas de pagamento e o trabalho em equipe. Isso porque, no toyotismo, intensifica-se a estratégia de elevação da produtividade através de incentivos salariais que se configuram, mais comumente, em bônus de produtividade ou participação nos lucros e resultados, transformando o próprio trabalhador em mediador da sua exploração (Ibid.). Tal fato se torna possível através do prolongamento de sua jornada de trabalho e de uma maior intensificação da produtividade que são feitas de forma aparentemente voluntária, pois o trabalhador é levado a entender que ele é quem define seu interesse em trabalhar mais e, consequentemente, ganhar mais. Contudo, obscurece-se, nesse caso, que os incentivos salariais se constituem em parte importante do salário, tornando-o uma necessidade do trabalhador. Avilta-se aqui o caráter meritocrático da reestruturação produtiva que produz e reproduz a ideia de que aquele que é esforçado obtém os benefícios do sistema capitalista.

Nesse contexto, situa-se também, entre outras técnicas de gerenciamento da produção, o trabalho em equipe que aparece como um dispositivo organizacional da acumulação flexível e se torna capaz de responsabilizar os trabalhadores individualmente por uma meta de produção estabelecida pela gerência capitalista. Assim, os trabalhadores passam a exigir uns dos outros uma maior eficiência no processo produtivo, dispensando a função de supervisor da produção e envolvendo

mais intensamente a todos no cumprimento de determinada meta.

Diante do cenário de consequências aqui expostas que recaem sobre o processo de trabalho e suas condições, não seria, por certo, estranho falar que a reestruturação produtiva trouxe graves e dolosas implicações para a organização da classe operária, contribuindo ainda mais para o aumento da exploração dos trabalhadores e para o estabelecimento de condições de trabalho ainda mais precárias. Tal fato se dá, pois acreditamos que a organização da classe trabalhadora constitui-se em indispensável elemento de negociação das condições de trabalho e sua força ou debilidade torna-se fator importante para a ampliação ou retração da exploração do capital sobre o trabalho.

Em Antunes (2006, 2009) e Alves (2011, 2000) encontramos a advertência da existência de uma crise do sindicalismo, revelando a consciência de que as transformações na produção e no mundo do trabalho trouxeram o enfraquecimento da luta da classe trabalhadora contra o capital. Tal enfraquecimento aparece em diferentes facetas. Antunes (2006) aponta para a tendência de diminuição das taxas de sindicalização, a redução do poder sindical, o caráter cada vez mais defensivo do sindicato e a tendência neocorporativa.

Esse último aspecto é, para Alves (2000), um sintoma em si da crise do sindicalismo e elemento de agravamento dessa crise. Isso porque o neocorporativismo contribui para a fragmentação da luta dos trabalhadores uma vez que essa, como nos mostra Antunes (2006), passa a se focar em interesses setoriais e não mais nos interesses de classe, prendendo-se ao universo categorial cada vez mais excludente e parcializado, não articulando amplos e diferenciados setores que passa a compreender a classe trabalhadora. Disso resulta que o sindicalismo neocorporativo acaba por servir aos interesses do capital, pois a ação sindical "[...] tende a manter-se meramente nos limites da reivindicação profissional, incorporando a lógica do capitalismo organizado [...]". (ALVES, 2000, p. 90).

Não obstante, é inegável que o novo trabalhador da produção flexível, diferentemente do operário taylorista-fordista, necessita de certo grau de conhecimento científico-tecnológico para operar a sofisticada maquinaria do tempo presente, os processos de produção e sua gestão (que não se restringe às unidades fabris). Isso implica em algum nível de domínio sobre o conteúdo do trabalho, podendo se converter em ameaça aos interesses do capital (KUENZER, 2011).

Diante dos indicativos aqui focalizados acerca dos desdobramentos da reestruturação produtiva no mundo do trabalho, devemos ponderar, ainda, que as questões aqui colocadas precisam ser consideradas dentro dos limites que as generalizações permitem, compreendidas, portanto, como tendência do desenvolvimento socioeconômico mundial. Enfim, como convergências resultantes de um tempo histórico concreto. A partir daí, podemos compreender que todos esses

elementos que passam a caracterizar a nova configuração mundial do capital impactam as diferentes economias e o mundo do trabalho em todos os países, mas de formas distintas, pois cada lugar possui condições reais sobre as quais tais transformações se configuram e reconfiguram. A classe trabalhadora também é impactada de forma diversa, considerando suas categorias e sua inserção na organização do trabalho. A partir dessa perspectiva, partimos para o próximo tópico que versa sobre as condições de trabalho dos professores da educação básica no Brasil, em meio ao contexto de reestruturação produtiva.

MARCAS DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Mesmo que a maior parte dos estudos até aqui indicados acerca da nova ordem capitalista levantem maiores transformações em torno do mundo do trabalho e suas condições na produção industrial, é inegável que essas recaem sobre todos os processos de trabalho realizados no âmbito do capitalismo reestruturado. Tal fato se dá porque o toyotismo não se prende somente à produção industrial, mas espalha-se ideologicamente sobre todos os processos de organização de trabalho, seja ele material ou imaterial, como sinônimo de eficiência e eficácia. A exemplo disso, Oliveira (2004, p. 1140) afirma que "assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego."

Ao partir desse entendimento de que o trabalho docente está submetido à lógica da produção capitalista, buscamos mais elementos da manifestação do processo de reestruturação produtiva no trabalho do professor da educação básica brasileira. Mesmo ponderando a afirmação de Alves e Pinto (2011) de que o Estado brasileiro, por meio de suas estruturas administrativas (municipais, estaduais ou federal), é o maior empregador de professores da educação básica, entendemos que é preciso, igualmente, considerar que "o contexto de flexibilização e precarização do trabalho em geral contamina as relações de trabalho no setor público, prejudicando, também, os professores com contrato efetivo." (LENNERT, 2011, p. 399-400).

Diante dessas considerações, seguindo a lógica da exposição do item anterior, podemos destacar, inicialmente, que o primeiro aspecto aviltado nas condições de trabalho do professor da educação básica no Brasil na reestruturação produtiva é a intensificação de sua atividade. Alves e Pinto (2011) destacam que a própria natureza do trabalho do professor que não se restringe a dar aulas, mas envolve preparação e correção de atividades, favorece essa intensificação, pois, em geral, ele trabalha além da carga horária oficial. Então, é preciso considerar que:

> As reformas educacionais têm atuado fortemente sobre a organização escolar, trazendo novas formas de ensinar e de avaliar. Tais mudanças exigem, muitas vezes, novos critérios para enturmação dos alunos, novos procedimentos na anotação e observação dos mesmos, no dispêndio de maior tempo do professor para atendimento aos alunos e reuniões com colegas para planejamento e avaliação do trabalho. Essas mudanças, por sua vez, repercutem diretamente sobre a organização do trabalho escolar, pois exigem mais tempo de trabalho do professor, tempo este que se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de exigências em menos tempo. (OLIVEIRA et al., 2016, p. 6).

> Contudo, a intensificação do trabalho do professor não se restringe à ampliação de suas atividades relativas à docência em sala de aula. Trata-se, também, das atribuições diversas trazidas pelos modelos de gestão escolar e curricular adotados pelas políticas educacionais estabelecidas a partir da década de 1990 (GARCIA; ANADON, 2009). Isso porque "o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação." (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Oliveira (2004) aponta também que diante das variadas funções que a escola pública e consequentemente os professores assumem em meio às novas exigências do capitalismo reestruturado, evidencia-se um sentimento de desprofissionalização e perda de identidade. É importante considerar que tais questões contribuem para um processo de desvalorização da docência como profissão, fragilizando suas relações de trabalho e, por conseguinte, sua capacidade de reivindicar melhores condições para o exercício de sua profissão.

> Fontineles (2012) aponta nessa direção da intensificação e destaca a realidade da superlotação nas salas. Através de um estudo realizado no Estado do Piauí, a autora assinala que com a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) houve um aumento de alunos por sala, uma vez que o repasse de verbas é condicionado pela quantidade de matrículas. Mesmo que hoje já se tenha instituído outro fundo para o desenvolvimento da educação básica, entendemos que essa é uma realidade que ainda não pode ser desprezada e focalizada em um só Estado – isso porque há um interesse em viabilizar um processo pedagógico mais produtivo e menos oneroso (AUGUSTO, 2012). Nesse sentido, podemos destacar que o trabalho do professor intensifica-se uma vez que "sem ajustar o efetivo ao número de alunos e ao volume de tarefas nas escolas, as novas demandas acabam se

> traduzindo numa intensificação do trabalho, pois em menor tempo o indivíduo terá que responder às múltiplas tarefas." (NORONHA, ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2008, p. 67).

Essa intensificação tem consequências nevrálgicas para o trabalho do professor, pois embora os estudos aqui analisados não apontem para uma situação de desemprego, mostram uma significativa subproletarização da atividade docente. Alves e Pinto (2011) revelam que há um número significativo de professores que não possuem vínculos formais, ou seja, que estão submetidos a contratos precários de trabalho e outros vínculos temporários. No Brasil, a realidade que se evidencia é de que "23,2% possui carteira assinada, 53,8% são estatutários e a relevante proporção de 23% deles não possui vínculos formais de trabalho, incluindo-se nessa categoria os contratos precários e outros vínculos temporários de trabalho." (Ibid., p. 619).

Acompanhado desse processo de subproletarização, a maior parte dos autores que fazem compõe o levantamento aqui considerado apontam para desmonte dos direitos trabalhistas. Esses são constatados tanto no processo de subproletarização já indicado, como na destituição de direitos dos professores que são contratados através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ou por concursos públicos.

Alves e Pinto (2011, p. 627) destacam que "os salários médios dos professores com formação em nível superior que exercem a profissão em tempo integral estão abaixo do 'salário mínimo necessário' estimado pelo DIEESE[89]." Tal fato indica para a negação do direito a rendimentos minimamente necessários para a instituição de uma vida de qualidade para os professores. Em meio a essa realidade de salários insuficientes, fortalecem-se as políticas salariais baseadas na meritocracia que:

> [...] em vez de adotar uma política geral de reajuste dos salários, em reconhecimento a sua insuficiência, concedem-se prêmios de consolação para os poucos que já gozam das condições menos adversas (que lhes permitem ter melhores pontuações) ou àqueles que, de fato, não têm desenvolvido o mínimo que podem, premiando-se assim os que menos mereceriam tal prêmio. (PARO, 2012, p. 601).

Sendo assim, espalham-se por todo o país iniciativas de premiação como o Prêmio Produtividade, pago pelo governo de Minas Gerais, que "condiciona a avaliação de desempenho individual dos professores à melhoria dos resultados escolares." (AUGUSTO, 2012, p. 702). Paro (2012) alerta que essa remuneração por mérito é totalmente descabida, já que a qualidade do trabalho docente não pode ser condicionada puramente por resultados, uma vez que há uma diversidade de determinantes que

89 Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

influenciam na execução do processo pedagógico e na aprendizagem dos alunos e a remuneração justa deve ser requisito e não resultado de um trabalho de qualidade.

> Em outra medida, Lennert (2011), a partir de uma pesquisa no Estado de São Paulo, aponta para a desvantagem salarial dos professores temporários (subproletarizados) que não recebem gratificações advindas de um plano de carreiras que reconheça sua trajetória dentro da rede pública estatal. Para aumentarem os salários, esses professores se submetem a situações mais vulneráveis para o exercício da profissão, como trabalhar nas periferias, no turno da noite e aumentar a carga horária de aulas, pois dessa forma têm direito a um complemento salarial.

Corroborando com essas ideias, Alves e Pinto (2011) apontam para existência de outras formas de renda fora do exercício da docência, pois, em geral, os professores possuem rendimentos inferiores a outros profissionais de formação equivalente. Entendemos que essa extensão da jornada de trabalho do professor fragiliza a qualidade com que ele exerce a atividade educativa, dificultando a construção de uma educação de qualidade. Isso porque o recuo do Estado na constituição de uma política salarial séria para os professores interfere de modo direto na oferta de uma educação pública de qualidade, pois a insuficiência dos salários obriga o professor a procurar outros meios de garantir uma vida digna para ele e sua família, negando-lhe o direito de estudar e melhor preparar suas atividades.

Diante desse desfavorável cenário de trabalho do professor, é preciso pensar sobre o caráter subjetivo que envolve a precarização de seu trabalho. A partir da análise dos estudos elencados pelo levantamento, inferimos que a *captura da subjetividade* se dá no exercício do trabalho docente, sobretudo, por um processo de responsabilização e autorresponsabilização do professor pelos resultados da aprendizagem dos alunos. Isso quer dizer que, mesmo diante de um quadro desfavorável de trabalho, o professor sente-se responsável pelos resultados, consolidando-se, portanto, uma cooptação de sua subjetividade que controla e vigia seu próprio trabalho, envolvendo-o intelectual e afetivamente.

Nesse contexto, Garcia e Anadon (2009, p. 65) destacam que as políticas educacionais:

> [...] estimulam uma moral de autorresponsabilização e culpa por parte das professoras, que, aliada à deteriorização dos salários e das condições de trabalho, vem contribuindo para a intensificação e autointensificação do trabalho docente e para a geração de frustrações e desencantos.

Nesse sentido, Nogueira (2012, p. 1248-1249) considera a necessidade da materialidade da ação docente e chama atenção para o fato de que:

> Uma posição que vincula qualidade de educação à formação e qualificação do professor, sem indicar a melhoria das condições de trabalho, reitera o argumento de culpabilização individual do professor, considerado mal preparado pelos sistemas de avaliação, calcado no discurso de que a qualidade de ensino depende quase que exclusivamente do processo de formação do profissional.

Garcia e Anadon (2009) referem-se, ainda, ao controle do trabalho do professor que é feito através das avaliações externas, da padronização dos currículos e da formação docente. Esses processos de controle tornam-se necessários diante das novas políticas de centralização dos processos decisórios na educação e vai além da subjetividade do professor. Abrangem atitudes que envolvem autoritarismo, coerção e destituição da autonomia do professor nos processos pedagógicos.

No mesmo âmbito de tentativa de controle do trabalho do professor, Nogueira (2012) trata das propostas de avaliação por exame dos professores e considera que há um silenciamento sobre as concretas condições de trabalho docente. Tal fato implica, para esse autor, em delegar a melhoria da qualidade da educação básica somente ao perfil profissional do professor. Contudo, Paro (2012, p. 590) contribui com a crítica a esse posicionamento e afirma que "não basta formar bons professores se as más condições de trabalho e os baixos salários oferecidos não conseguem atraí-los para o trabalho na escola pública básica."

Por outro lado, é necessário ponderar que todo esse movimento também enseja a necessidade de uma maior intelectualização do trabalhador em geral e, em consequência, do docente, haja vista a elevação do nível de escolaridade dos professores da educação básica nas últimas décadas. Isso vem resultando em maior domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho – um risco para o capital (MOURA, 2014).

Essa intelectualização associada a uma característica intrínseca do trabalho docente, o seu caráter não material, pode dificultar seu controle por parte do capital, já que o professor não pode ser separado do resultado do seu trabalho. Essa situação potencializa a possibilidade de o professor formar-se e trabalhar em uma perspectiva contra-hegemônica, dominando além dos conhecimentos exigidos pelo capital, aqueles que lhe permita ter uma compreensão crítica do mundo e das relações sociais e de produção sob a égide do capital. É isso o que esclarece Kuenzer (2011, p. 678), ao afirmar que:

> Nesse sentido, o professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação: objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão

> ao projeto capitalista; sujeito, porquanto, ao responder as demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade.

Nessa perspectiva, o docente poderá contribuir para a formação de um novo tipo de trabalhador que também vá além das exigências do capital, que tenha a capacidade de compreender e de analisar criticamente as estratégias de cooptação utilizadas pelo capital, resistindo e contrapondo-se a elas, tendo, assim, a possibilidade de constituir-se como sujeito desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao partir da necessidade de compreender os desdobramentos do processo de reestruturação produtiva no mundo do trabalho e nas condições de trabalho do professor da educação básica brasileira, entendemos que se constitui uma nova forma de ser do trabalhador, em geral, e do professor brasileiro, em particular. Agora, mais susceptível à produçtão do capital, mais facilmente descartado do sistema de produção, com menor capacidade de consciência de classe, mais envolto à lógica capitalista e com inferior capacidade de organização. Em síntese, mais objetiva e subjetivamente atado nas entranhas do capital.

Quanto aos desdobramentos da reestruturação produtiva, especificadamente nas condições de trabalho do professor da educação básica brasileira, podemos dizer que os estudos aqui considerados apontam para a subordinação dessa atividade à lógica da reestruturação produtiva através da destituição de direitos; da implantação de políticas meritocráticas; da consolidação de mecanismos de controle, autocontrole, responsabilização e autorresponsabilização; da instituição de baixos salários e da exigência da realização de uma multiplicidade de tarefas que levam à intensificação do trabalho e à desprofissionalização.

Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, o maior grau de intelectualização exigido ao trabalhador docente associado ao caráter intrinsecamente imaterial do trabalho dos professores, que dificulta a separação entre esse trabalhador e o produto do seu trabalho, engendra a possibilidade de uma ação contra-hegemônica, ao lhe conferir certa autonomia intelectual (MOURA, 2014).

Por fim, gostaríamos de sinalizar para a necessidade de uma produção acadêmica que se debruce de modo mais significativo sobre as especificidades das condições de trabalho do professor da educação básica no Brasil, considerando as particularidades da reestruturação produtiva brasileira e as regulamentações/desregulamentações do trabalho nesse contexto específico.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho:** reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

_____. **Trabalho e subjetividade:** o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200014. Acesso em: 5 mar. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas/Cortez Editora, 2006.

_____. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

AUGUSTO, Maria Helena. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 3, p. 695-709, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300011. Acesso em: 5 mar. 2015.

FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. O FUNDEF e as condições de trabalho dos professores no Piauí: múltiplos olhares. **Revista Educação e Políticas em Debate,** v. 1, n. 1, p. 205-223, jan./jul. 2012. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17380. Acesso em: 30 mar. 2015.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf. Acesso em: 5 abr. 2015.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

IANNI, Octavio. **Capitalismo, violência e terrorismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-668, set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 dez. 2012.

LENNERT, Ana Lúcia. Condições de trabalho do professor de sociologia. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 31, n. 85, p. 383-403, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/05v31n85.pdf. Acesso em: 5 abr. 2015. MÉSZÁROS, István. O século XXI: capitalismo ou bárbarie? São Paulo: Boitempo, 2006.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Curitiba: Editora do IFPR, 2014. v. 1.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de "trabalho docente": condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 1237- 1254, out./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400017. Acesso em: 5 abr. 2015.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde,** v. 6, n. 1, p. 65-85, mar./jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462008000100005. Acesso em: 5 abr. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade,** v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614. Acesso em: 20 set. 2015.

_____ et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e sofrimento do professor. **Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente.** Disponível em: http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf. Acesso em: 4 abr. 2016.

PARO, Vitor Henrique. Trabalho docente na escola fundamental: questões candentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 586-611, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/14.pdf. Acesso em: 10 abr. 2015.

AS DIRETRIZES DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL: UMA ANÁLISE ONTO-CRÍTICA

Daniela Glícea Oliveira da Silva (UECE)
danielaglicia@yahoo.com.br
Maria das Dores Mendes Segundo (UECE)
mariadores.segundo@uece.br

INTRODUÇÃO

A educação reproduz a sociedade e é em si uma atividade humano social. Ela, por sua vez, opera como um complexo imprescindível no processo de reprodução social, pois tem em sua base ontológica a função de reproduzir o mundo dos homens.

Com as divergências de interesses e a divisão das classes sociais, a educação é cindida e torna-se dual. Em um longo processo de tempo, e por estas classes necessitarem de "educações" segundo seus papeis sociais diferenciados, surgiu o modelo de educação estrita. A educação em sentido estrito diferencia-se da educação em sentido lato por sua finalidade (LIMA; JIMENEZ, 2011).

Com o desenvolvimento das forças produtivas e o advento do sociometabolismo do capital deram-se origem na sociedade profundas contradições, onde a agudização das condições de vida dos trabalhadores tornou-se evidente. Essas contradições evidenciam uma crise sem precedentes que coloca em jogo o porvir humano.

O complexo da educação por sua dependência ontológica ao trabalho, e com as devidas mediações sociais, subordina-se a ele de modo a reproduzir a sociedade do capital. O capitalismo é um sistema que produz contradições e desigualdades, nesta lógica de concorrência em busca de acumulação do capital, as crises são inerentes, fazendo com que o capital, para superá-las, crie estratégias, amparadas pelo Estado, na contenção de conflitos e reversão da queda das taxas de lucros. Nesta direção, a educação cumpre o papel de mediar às contradições, formando um novo trabalhador.

Dando saltos largos na história, podemos mencionar a década de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada na Tailândia, onde se concretizou o pacto internacional do movimento de Educação para Todos90 (EPT), que sob o patrocínio dos organismos internacionais (ONU e Banco Mundial), passam a ditar as diretrizes de uma educação, em âmbito mundial, para que os países

90 O Programa de Educação para Todos, ou Política de Educação para Todos, é comumente, como aponta Santos (2013), abreviado nos documentos dos organismos internacionais pela sigla EPT. Coincidentemente no Brasil adota-se essa sigla, sobretudo nos documentos oriundos do MEC, para se referir a Ensino Profissional Tecnológico. Optamos desse modo, por usar a sigla para nos referirmos ao primeiro caso.

membros envolvidos se sintam incluídos e ajudem na contenção da crise, sobretudo, no cumprimento do pagamento das dívidas dos países devedores.

A Política de EPT coloca em foco a importância da educação na resolução das contradições sociais no contexto da crise estrutural do capital91, como a pobreza, a fome, o desemprego e a sustentabilidade econômica. Com o desenvolvimento da indústria e inserção tecnológica no processo produtivo a educação que a muito era privilégio das classes abastadas torna-se necessária às massas.

O presente estudo resulta de uma pesquisa em andamento, em nível de mestrado e, portanto, apresenta resultados parciais. Buscamos analisar no contexto de crise estrutural as diretrizes educacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio92 no âmbito do programa de EPT.

A investigação parte de uma abordagem onto-histórica, entendendo a centralidade do trabalho na conformação do ser social, efetuando, outrossim, a crítica marxista ao sistema sociometabólico do capital. A análise do objeto será efetuada por meio da pesquisa teórico-bibliográfica e documental, analisando o Relatório de Monitoramento Global da EPT (2012).

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA TODOS NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

A burguesia foi a responsável por fundar um novo modo de produção, o capitalismo, que se pauta não na satisfação nas necessidades imediatas do homem, mas sim na acumulação de lucros, e que tem em seu cerne a exploração da força de trabalho e não parou de se expandir. O capitalismo inaugurou a compra da força de trabalho humana, tornando-a, dessa maneira também uma mercadoria. O desenvolvimento das forças produtivas possibilitado no capitalismo, por outro lado, produz conforme Tonet e Lessa (2008, p. 68): “Crescente riqueza e miséria, desenvolvimento cada vez maior das capacidades humanas e ao mesmo tempo de desumanidades, são dois polos indissociáveis do desenvolvimento do modo de produção capitalista”.

Saviani (2007, p. 156) contribui no entendimento de que no decorrer do longuíssimo desenvolvimento da educação esta tem sofrido diversas rupturas e paradoxalmente se assenta em uma continuidade, que reside na dualidade da educação. E embora as diversas rupturas por que passou, manifestaram-se apenas no sentido de adequar-se

91 O termo crise estrutural é utilizado como antônimo de crise cíclica. Mészáros assevera que a segunda é uma forma do capital, sendo um mal necessário à reprodução deste. Ela é inerente ao sistema e sadio ao seu fortalecimento e vital funcionamento. A nomenclatura diz respeito a sua reincidência no processo histórico da humanidade, como em um movimento de círculo.

92 A nomenclatura Educação profissional Técnica de Nível Médio somente passou a ser utilizada com a publicação do Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o Parágrafo 2º do Artigo 36 e os Artigos 39 a 41 da LDB nº 9394/96. Conforme a LDB, esse nível de ensino pode dar-se integrado ao ultimo nível da Educação Básica.

as “mudanças dos modos de produção da existência humana” (SAVIANI, 2007, p. 156).

Adiantamos desse modo, em consonância com Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009, p. 04) que na fase atual do capitalismo: “a educação tem sido chamada, em ultima análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital”.

Freres (2008, p. 131) salienta que “na sociedade regida pelo capital, a lógica da educação é a lógica do mercado”. Esta “manipula através de ideologias as consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem” (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 04).

De pronto, temos que o capital encontra-se atualmente em uma crise sem precedentes, uma crise estrutural, percebida pelas suas contradições, onde a educação, que em face das exigências do capitalismo contemporâneo, comprometido pela crise, tem sido intimada, sob a falsa égide de ser uma “Educação para Todos”, universal, a contribuir para o gerenciamento das contradições geradas pela crise. Faz-se relevante salientar nesse ponto da discussão, em linhas gerais, o que Mészáros[93] define como uma crise estrutural do capital e o que diferencia essa crise das demais crises cíclicas enfrentadas pelo sistema capitalista ao longo de seu desenvolvimento caótico.

A crise que assola inexoravelmente o sistema do capital é apresentada em Mészáros (2011) como antagônica a uma crise conjuntural, isto se dá, pois, esta não possui caráter de conjuntura, mas sim de estrutura, ou seja, é uma crise do próprio modo de organização social que afeta de maneira abrangente todos os setores sociais. Sobre isso Mendes Segundo, Jimenez e Santos (2010, p. 03) afirmam que:

> É oportuno assinalar que o capital atravessa já há quase meio século, uma crise distinta das crises cíclicas que acompanharam esse modo de produção. Marcada pela tendência decrescente da taxa de lucro, a crise teria alcançado o próprio tripé de sustentação do metabolismo do sistema – capital-trabalho-Estado. (MENDES SEGUNDO; JIMENEZ e SANTOS, 2010, p. 04 – grifos nossos).

Para Chaves (2014, p. 25) a crise estrutural do capital atinge o sistema do capital sujeitando-o ao seu potencial destrutivo, afetando todo o complexo social global, ou seja, “todas as formas concebíveis”. Esta aparece como uma crise cuja existência não elimina a ocorrência das crises cíclicas, uma vez que essas fazem parte da própria dinâmica do capitalismo sendo, por vezes, estratégicas ao processo

93 István Mészáros é um filósofo húngaro e um dos pensadores marxistas de maior importância da atualidade, ultimo dos renomados adeptos da teoria marxista vivo, apoia-se conforme Chaves (2014, p. 21) “no legado marxiano e lukácsiano”.

de acumulação. Contudo, a crise estrutural não se resume a queda nas taxas de lucro ou redução de mais-valia, sobretudo, a algum outro aspecto econômico isolado. Outrossim, possui morada dentro da própria estrutura do capital e é derivada das dimensões: produção, circulação e consumo e, paradoxalmente, lança as bases para autodestruição do sistema do capital.

Para Mészáros (2011), o caráter universal da crise diz respeito ao fato dela não se limitar a esferas em separado, mas sim alcançar a totalidade dos processos sociais, para além do campo estritamente econômico. O seu alcance global está relacionado com a sua abrangência a todas as nações do globo. O desenvolvimento progressivo refere-se à possibilidade de erupções, visto as tentativas de deslocamento serem momentâneas. Além disso, sua escala temporal é extensa (CHAVES, 2014, p. 25).

Com relação às diferenças entre os tipos de crise, conjuntural e estrutural, e às características da segunda, que é conforme Mészáros (2011, p. 01), uma "crise econômica e social", que se demonstra como "profunda e estrutural, necessitando de uma mudança estrutural", tem-se ainda um agravante: é que esta crise é longa, rastejante, e mais ou menos silenciosa, se comparada à cíclica, que é explosiva e com momentos de erupção. Isso pode provocar uma falsa impressão de estabilidade econômica, levando a utilização de estratégias errôneas, que não atendem as verdadeiras demandas deste tipo de crise.

Mendes Segundo (2005, p. 26) afirma que a crise é "denunciada pelas estratégias de sobrevivência do capital, mediante uma produção altamente destrutiva, desemprego em massa e precarização do trabalho". Como vemos as consequências dessa crise são alarmantes, pois afetam sobremaneira a base de sustentação em que se fundaram os complexos sociais. Esta se comporta como uma crise sem precedentes pondo em jogo todas as possibilidades emancipatórias da humanidade.

Mészáros (2011) esclarece que a crise conjuntural tem resolução dentro da própria dinâmica de organização social, porém de modo parcial, visto que as contradições gestadas nesta provocam cada vez mais o esgotamento das estratégias utilizadas pelo capital, sendo que essas contradições são deslocadas de modo temporal e operam em algum espaço de tempo com significativo sucesso. Já a dita estrutural por afetar de modo global a totalidade social só poderá ser resolvida com a superação desse modo de sociabilidade.

A educação diante desse contexto de crise tem se configurado como uma "Educação para Todos", nos moldes do mercado, assumindo o papel de panaceia de todos os males sociais, sendo mistificada e deslocada de seu objetivo no processo de reprodução social com vistas à emancipação.

Evidenciamos isso, pois, a política encetada em 1990 pelo Banco Mundial no campo educacional nos países ditos de terceiro mundo coloca em cena a importância da educação na resolução dos problemas econômicos e sociais da contemporaneidade.

Este complexo que até a década de 1960 era visto como dispendioso de recursos para o Estado sem nenhum retorno passa a ser visto, no contexto de crise, como investimento necessário ao bem estar econômico, ao desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza.

Assim, todos os esforços são somados por partes dos gestores do capital no intuitivo de promover políticas de reformas nos países, cujos complexos sociais são cada vez mais mantidos sobre controle e utilizados a favor dos interesses de acumulação. Os esforços somados o são no sentido de promover os ajustes necessários para que o capital, enquanto sistema global volte ao seu processo cíclico de acumulação. É nesse viés que a Educação ganha foco, como complexo com potencial ideológico de atuação ineliminável na superação dos antagonismos sociais gerados pela crise. Sobre essas reformas na educação dos países da periferia do capital constam-se alinhadas aos paradigmas dos organismos internacionais, como afirmado em Pereira (2014, p. 17):

> É oportuno destacar que, desde a década de 1990, os países de capitalismo periférico, entre eles o Brasil, alinhados às agências internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outras, empreendem reformas educacionais no âmbito da atuação dos Estados, ajustando gestão, currículo, conteúdo e métodos de ensinos, ao pacote neoliberal. No bojo dessas determinações prevalece a lógica do mercado, consolidando os interesses da burguesia. (PEREIRA, 2014, p. 17).

Compreendemos, nesse sentido, que diante do contexto de crise, onde o capital confronta-se com seus limites absolutos, economia e educação aproximam-se, e esta passa a ser subordinada as demandas do mercado com fim a suprir as necessidades do capital e pautando-se a favor dos seus interesses. A educação é nesse modelo de sociedade conformada para legitimar a exploração de uma classe sobre outra e garantir a dominação.

O marco da subordinação da educação ao mercado, e que vem somando-se a um conjunto de estratégias no enfrentamento da crise deu-se em 1990, na conferência mundial de Jomtien na Tailândia, também conhecida como Conferência Geral da UNESCO, cujo afirma Mendes Segundo (2005, p. 76) que estiveram reunidos membros de 155 países e de 120 organizações não governamentais (ONG´s) que na ocasião assinaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Esquema de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS)[94]. Conforme

94 Conforme Mendes Segundo (2006, p. 135) o Esquema de Ação assinado em Jomtien pelos membros dos países resultam em “conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades”.

Mendes Segundo, Carmo e Freres (2011, p. 04), o conteúdo desta declaração parecia à primeira vista representar uma vantagem no que tange a educação das massas. Educação para todos, universal, e de qualidade. Erroneamente os mais desavisados compactuavam com este discurso e vislumbravam-se com a política dos organismos internacionais para os países da periferia do capital, contudo as autoras advertem sobre o real conteúdo da política (2011, p. 04):

> Esse conteúdo foi encaminhado, originalmente, pelo Banco Mundial e pela Unesco, sob os preceitos – à primeira vista, vantajosos – do desenvolvimento de uma qualidade educacional destinada à população da periferia do mundo, mas que, de fato, giram em torno dos interesses de reprodução e expansão do capital, contando sempre, nessa atuação, com o auxílio fundamental das políticas estatais dos países envolvidos. (MENDES SEGUNDO; CARMO; FRERES, 2011, p. 04).

Como constatamos a partir do que asseveram as autoras faz-se necessário uma análise crítica dessa política no intuito de desvelar como a educação encontra-se presa as amarras do capital com vistas a sua reprodução sob judice dos organismos internacionais. O financiamento e a organização da Conferência de Jomtien contaram com a participação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial.

Esta conferência, na qual se seguiram muitas outras, de onde resultaram Fóruns Mundiais de educação e Declarações produzidas nesses fóruns, é a primeira iniciativa de consolidação do Programa de Educação para Todos que tem como foco de atuação os países pobres. Tal programa tem diretrizes firmadas pelos organismos multilaterais com primado ao Banco Mundial. As metas estabelecidas em Jomtien deveriam ser cumpridas pelos países ao decorrer de dez anos, estabelecendo-se o ano 2000 como prazo limite.

Como aponta Mendes Segundo (2006, p.140) as reiteradas metas estabelecidas em Jomtien puderam ser reafirmadas dez anos depois no Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000). O evento obteve participação de 180 países e 150 Organizações não Governamentais, cujo se reuniram para avaliar os avanços da década passada e reiterar os compromissos anteriormente firmados. A alteração de algumas metas deu-se conforme a autora (2006, p. 141), pois, apesar dos avanços em muitos países, ainda havia neste ano cerca de 880 milhões de adultos e mais de 113 milhões de crianças em idade escolar analfabetos. Dessa maneira, o papel da Educação pode ser nesse fórum reafirmado como um direito de todos e “como a chave para o desenvolvimento sustentável, a segurança, a paz e a estabilidade dentro e fora de cada país envolvido” (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 07).

A declaração oriunda do marco de Dakar foi realizada paralela e consoante as Metas de Desenvolvimento do Milênio (2000), que puderam ser formalizadas neste evento, cujo possui em seu cerne o objetivo de redução da pobreza extrema. Outros documentos também apontam para a relevância da educação na redução da pobreza, e no enfrentamento dos problemas sociais como a violência, a fome, a desigualdade social, o desemprego, dentre outros, cujo foram também produzidos a partir dos Fóruns e Conferência Mundiais de Educação para Todos que sucederam a Conferência de Jomtien, a exemplo, as declarações de: Nova Delhi (1993), Cochabamba (2001), Tirija (2003) e Brasília (2004), sendo que, as três últimas declarações resultaram das Conferências Ibero-Americanas de Educação, organizadas dentre outros, pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), que é um organismo internacional com caráter intergovernamental e visa à cooperação entre seus países-membros. Estas conferências (Ibero-Americanas) são realizadas anualmente desde 1989, tendo a representação dos Ministros de Educação da América Latina e Caribe. É relevante destacar que o prazo estabelecido em Dakar – 2000 a 2015 – não foi suficiente para que as metas pudessem ser efetivadas em sua totalidade, sendo que muitos países estão longe de alcançar o almejado.

Assim, Leher (1998) defende que a educação tem se pautado na agenda dos organismos internacionais como um direito humano, que por sua vez está incluso na estratégia de alívio da pobreza, fator de grande significância para romper com a crise que assola o sistema do capital. Leher prossegue compreendendo que a educação passa a ser tratada, ao mesmo tempo, como uma estratégia política e uma variável econômica capaz de impulsionar o pretendido desenvolvimento e a redução da pobreza: de forma condizente, portanto, com as propaladas Metas do Milênio.

Em todos os países que aderiram ao programa foram implementadas mudanças e alteradas as diretrizes educacionais conforme os paradigmas que eram propagados pelo Banco Mundial. Conforme Mendes Segundo (2006, p.138) as reformas educacionais foram motivadas pela falsa égide de que “todos os países que almejassem o desenvolvimento, a integração planetária, a segurança, a paz e a sustentabilidade econômica deveriam seguir a agenda da Educação para Todos”. Assim a educação deveria ajustar-se “às demandas do que denominam de sociedade do futuro, do conhecimento e/ou da informação” (MENDES SEGUNDO, 2006, p.138). Sob esse julgo, muitos países se submeteram, inclusive o Brasil.

Destarte, verificamos que o Banco Mundial assume o comando da educação dos países pobres, em conjunto outros organismos internacionais. Esta sobremaneira passa a ser vista como uma estratégia política-ideológica e tratada como variável econômica, que atua no enfrentamento da crise, promovendo o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza. A educação nesse viés é vislumbrada como

redentora de problemas sociais que ultrapassam sua linha de alcance, visto que são criados no emaranhado de contradições fruto da sociedade do capital.

AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO DE EPT: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM FOCO

Para cumprimento dos objetivos propostos, realizamos a análise do documento Relatório de Monitoramento Global da EPT, de elaboração da UNESCO referente ao ano de 2012: Juventude e Habilidades, Colocando a Educação em Ação[95]. O documento, que é a décima edição dos relatórios de monitoramento, tem 46 páginas e monitora os seis objetivos de Educação para Todos estabelecidos em Dakar em mais de 200 países e territórios. Apoiamo-nos nos autores que partem da abordagem marxista para realizar a crítica ao contexto atual do sistema metabólico do capital, dos quais destacamos Mészáros (2011), Ivo Tonet (2008), Jimenez (2009, 2010), Mendes Segundo (2005, 2006, 2009, 2010, 2011), dentre outros pesquisadores que compactuam dessa perspectiva. Tratamos na análise do relatório apenas das categorias concernentes a este estudo, tais como: as premissas, as diretrizes e as recomendações propostas para o ensino profissional.

No contexto do programa de EPT, o cerne de seus objetivos é a universalização da educação básica, em que encontramos como uma das estratégias o desenvolvimento de habilidades de jovens e adultos, com vistas à possibilidade de emprego, ao aumento da produtividade e a preparação para a vida. Na Declaração de Jomtien (1990), a quinta de seis metas é descrita da seguinte maneira: “A expansão de oportunidades de aprendizagem para adultos e jovens, com impacto na saúde, no emprego e na produtividade” (MENDES SEGUNDO, 2006, p. 136).

Vemos, pois, que desde a Conferência de Jomtien (1990), considerada marco de consolidação do programa de EPT, a educação profissional entendida aqui para o trabalho, já pode ser contemplada. Constatamos dessa maneira, que o desenvolvimento da educação profissional, no contexto da EPT, se deu muito diferenciada de país para país, uma vez que as metas concernentes a ela são como verificadas muito abrangentes. A meta reformulada em Dakar, por exemplo, trata de “habilidades para a vida”, mas não define quais seriam. Como destacado no Relatório de Monitoramento Global da EPT 2012:

95 Os Relatórios de Monitoramento Globais da EPT são elaborados anualmente com o intuito de monitorar o cumprimento das metas pelos países e elegem a cada ano uma das metas como enfoque. Este relatório contou com participação de vinte e cinco membros na equipe de elaboração, sob a direção de Pauline Rose, atualmente professora de Educação Internacional na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, Inglaterra. Pauline foi diretora do Relatório entre os anos de 2011 a 2014. Antes de assumir a diretoria trabalhou em investigações para os relatórios sobre os temas: governança, marginalização e conflitos.

> A necessidade fundamental de qualificar a juventude foi reconhecida no terceiro objetivo de EPT, que se centra nas “necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos”. No entanto, por ser um objetivo vago cujos resultados deixam dúvidas quanto à forma como devem ser medidos, não tem recebido a devida atenção de governos, doadores, comunidade de educação ou setor privado – o que o torna hoje mais urgente do que nunca. (UNESCO, 2012, p. 23).

Como verificamos, o relatório assume a necessidade de repensar esta meta para que os resultados esperados possam ser alcançados, bem como que há um apelo aos países para a urgência de dar atenção a esta meta. Isso ocorre, pois, como averiguamos no relatório, há o reconhecimento de que vivenciamos uma crise que impõe barreiras ao crescimento, cujo para dar continuidade à prosperidade econômica faz-se necessário qualificar a força de trabalho. Entretanto, a crise a qual se referem é tida como uma crise do setor financeiro, e não uma crise estrutural:

> A necessidade de qualificar os jovens para o trabalho tornou-se uma questão urgente. Governos do mundo inteiro estão tendo que lidar com as consequências de longo prazo da crise financeira e com os desafios impostos por economias cada vez mais baseadas em conhecimento. Para crescer e prosperar em um mundo em rápida transformação, os governos precisam se esforçar ainda mais na qualificação de suas forças de trabalho. (UNESCO, 2012, p. 23, grifos nossos).

No prefácio do relatório (2012), escrito pela Diretora Geral da UNESCO Irina Bokova, esclarece-se que o tema abordado projeta-se em um momento bastante oportuno, uma vez que, conforme apontado, o terceiro objetivo da EPT firmado em Dakar vem tornando-se sempre mais atual e urgente, principalmente a partir dos anos 2000. Acrescenta dessa maneira, a importância de se proporcionar capacitação aos jovens, pois a desaceleração da economia tem aumentado significativamente as taxas de desemprego. Deixar de fazê-la é para ela um “desperdício de potencial humano e de poder econômico” (BOKOVA, 2012, p. 04). No nível micro, o relatório defende que as consequências da capacitação dos jovens são apontadas como o desenvolvimento para a vida e para possibilitar um emprego digno, já em nível macro essa capacitação visa à qualificação da mão de obra dos países para possibilitar o crescimento econômico frente à economia global. Ainda conforme Bokova (2012, p. 04) alguns acontecimentos, como o aumento da população nas zonas urbanas demanda que os jovens sejam qualificados para progredirem financeiramente, conseguindo emprego e libertando-se da pobreza.

Nesta direção, em conformidade com Leher (1998), afirmamos que a política

encetada pelo Banco Mundial encontra-se inserida na estratégia de aliviamento da pobreza e pode ser por esse motivo, considerada um instrumento indispensável para a superação da crise atual do capital. A diretora da UNESCO finaliza o texto do prefácio tratando da importância de fortalecer as parcerias para cumprir os objetivos da EPT, mormente o que se tem em foco, pois no decorrer do relatório comprova-se que os investimentos em educação geram crescimento econômico.

Com relação a este desenvolvimento de parcerias suscitado pela Diretora, vemos que o próprio Programa de EPT se manifesta como um pacto internacional entre os países, por meio do qual se viabilizam as ideologias contidas nas reformas político ideológicas dos mesmos, mormente as reformas de gerenciamento do Estado, que se desmembrando das suas responsabilidades para torna-se mínimo aos serviços públicos, relegou-as à população sob o discurso da participação e da democracia. Em completude a esta ideia Rabelo, Mendes Segundo e Barroso (2009, p. 92) afirmam:

> Nos documentos estudados, encontra-se registrado a formulação de uma escola cidadã, democrática, participativa, tolerante e responsável. Trata-se de um severo processo manipulatório no campo da educação, no sentido de aliviar os graves problemas sociais causados pela crise estrutural do capital, com a intenção de amenizar os confrontos sociais. (RABELO; MENDES SEGUNDO; BARROSO, 2009, p. 92).

Na segunda parte do relatório os autores destacam que há um grande número de jovens no mundo, conforme os dados do relatório (2012, p. 23): “Só nos países em desenvolvimento, a população de 15 a 24 anos superou a marca de um bilhão em 2010”, sendo que “uma em cada seis pessoas no mundo, aproximadamente, tem entre 15 e 24 anos”. Contudo, “aproximadamente uma em cada oito pessoas de 15 a 24 anos está desempregada”.

Há nesse sentido a associação entre a atuação da educação profissional no desenvolvimento de habilidades, que por sua vez proporciona emprego e reduz a pobreza. Como constatamos na passagem, (2012, p. 23):

> É por esse motivo que este Relatório tem particular interesse em identificar e entender o acesso dos jovens desfavorecidos ao desenvolvimento de habilidades que levem a empregos melhores – trabalho estável que remunere o suficiente para comprar alimentos e ainda ter dinheiro no bolso –, empregos que os tirem da pobreza. (UNESCO, 2012, p. 23, grifos nossos).

A justificativa usada no relatório orientando os países a não investirem no ensino superior universitário, mas sim em ensino profissional, é que o primeiro

apesar de possibilitar o desenvolvimento de habilidades não é de “alcance pelos jovens desfavorecidos” (2012, p. 32). Contraditoriamente, incentiva-se o oferecimento da educação básica, e quando necessária à formação da mão de obra, o ensino profissional. Sobre isso, e baseada em Saviani, Mendes Segundo (2005, p. 221) denuncia que:

> O dualismo na educação brasileira ainda prevalece em todas as propostas de reforma, onde a elite é quem tem o acesso à escola de qualidade e ao nível superior, enquanto às classes trabalhadoras ou às regiões mais atrasadas, quando muito, se destinava o ensino profissional para o exercício de funções subalternas. (MENDES SEGUNDO, 2005, p. 221).

Com relação às recomendações postuladas no relatório destacamos: 1) que os países devem estabelecer metas para reduzir o número de jovens que não possuem as habilidades básicas; 2) a promoção da articulação entre a formação geral e o ensino profissional; 3) a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no oferecimento do ensino profissional, inclusive na modalidade à distância; 4) a promoção dessas ações dirigidas aos jovens desfavorecidos (UNESCO, 2012).

Contudo, não compactuamos com este modelo de educação, mercantilizada e negada às classes desfavorecidas. O conteúdo da educação é um legado social, produzido por todos, mas que na sociedade capitalista não é direito de todos. O que nos leva a refletir, sobretudo, sobre o nome da Política que conclama uma “Educação para Todos”, mas que se coloca muito questionável do ponto de vista de qual é este modelo de educação que se almeja chegar a todos. Assim, vemos que o modelo de educação formulado pelo relatório não está voltado para o acesso pela classe trabalhadora da totalidade dos conteúdos acumulados historicamente, em detrimento e como apontam Rabelo, Mendes Segundo e Jimenez (2009, p. 10):

> Opera-se nesse contexto, um esvaziamento do conteúdo, em nome de um conjunto de habilidades, aptidões e valores apegados ao plano da imediaticidade e do utilitarismo, temperados com abstrações mistificadoras, deslocados de suas determinações ontológicas. Reeditam-se, em suma, concepções pedagógicas instrumentais e pragmáticas, em nome da adequação, em última análise, às demandas do mercado. (RABELO; MENDES SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 10).

Compactuamos, em detrimento, com a formação que nem de longe se assemelha a formação nos moldes do mercado. Marx defendia uma formação omnilateral, integral, como uma formação de desenvolvimento pleno das capacidades humanas. Sobre esse modelo de formação defendida por Marx, Manacorda (2007, p. 89) acrescenta:

> A chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 89).

De acordo com Manacorda, a formação omnilateral está para além da apropriação de conhecimentos, mas reverte-se na apropriação de práticas, de bens, de capacidades e de todo o legado histórico humano e social, pautando-se em uma formação que visa à totalidade e que possibilite a emancipação do gênero humano, cujo só poderá se efetivar com a superação da sociedade de mercado.

Neste sentido, em conformidade com Lima e Jimenez (2011), afirmamos que a educação demonstra uma dualidade construída historicamente, que tanto serve para legitimar os interesses dominantes, como possui um potencial ideológico significativo na elevação da consciência de classe dos explorados, para assim possibilitar o tão almejado processo de transformação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face esse contexto crise estrutural do capital, constatamos que o Programa de Educação para Todos, reproduz a dualidade educacional ao reiterar, para a classe trabalhadora e pobre, apenas a educação profissional, elegendo como diretriz que os países devem oportunizar aos “jovens desfavorecidos” o desenvolvimento de habilidades que os possibilite conseguirem emprego e saírem da pobreza. Essas habilidades, no caso específico do Brasil, são ofertadas através da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Essa ocorrência leva a compreensão de que a educação tem sido mercantilizada, se subordinado ao capital em crise, sob a falsa égide de uma “Educação para Todos”.

Asseveramos, destarte, que a formação profissional técnica de nível médio não irá resolver a questão do desemprego como salientado no Relatório de Acompanhamento Global da EPT (2012), pois esta é uma questão estrutural, gerado pelas próprias contradições e fraturas do sistema capitalista, que para aumentar e acumular os lucros busca aperfeiçoar minimamente a capacitação das forças de trabalho, introduzindo o ensino profissionalizante técnico destinado ao uso da tecnologia no processo de produção, agora mais avançada. Dito de outro modo, o ensino profissionalizante e técnico atende a classe trabalhadora, na condição de empregabilidade - estratégia que busca esconder a dura realidade do desemprego crônico, responsabilizando o próprio indivíduo na inclusão no mercado de trabalho. Outrossim, esse modelo de formação não corresponde as reais demandas da classe trabalhadora, por não possibilitar o devir livre.

REFERÊNCIAS

CHAVES, Emanuela Rútila Monteiro**. A crise estrutural do capital e o complexo industrial militar**: elementos da destrutividade do capital no complexo da educação. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

FRERES, Helena de Araújo. **A educação e a ideologia da empregabilidade:** formando para o (des)emprego. 2008. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para "Alivio" da Pobreza. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. São Paulo, 1998.

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Introdução a Filosofia de Marx** .-1°ed-São Paulo: Expressão Popular, 2008. 128p.

LIMA, Marteana Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. **O complexo da educação em Lukács:** uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. Educação em Revista, v.27, nº02, p. 73-94. Belo Horizonte, agosto de 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna.** Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MENDES SEGUNDO, M. das D. **O Banco Mundial no Comando da Educação dos Países Periféricos.** In: LIMA. C.G.; CARMO, F.M.; RABELO, J.; FELISMINO, S.C. Trabalho, Educação e a Crítica Marxista. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas Implicações na Política de Financiamento da Educação Básica do Brasil:** o Fundef no centro do debate. 2005. 230 f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; CARMO, Francisca Maurilene do; FRERES, Helena de Araújo. **A função social da educação nos termos das conferências para os estados ibero-americanos:** uma análise onto-histórica. XX ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE-(XX EPENN): Educação, culturas e diversidades, agosto de 2011. Manaus- Amazonas.

MÉSZÁROS, István. **Crise estrutural necessita de mudança estrutural.** Conferência de abertura do II Encontro de São Lázaro, em comemoração aos 70 anos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, junho de 2011. Disponível em: http://www.ffch.ufba.br/IMG/pdf/Conferencia_Meszaros.pdf. Acesso em: 04 de mai. de 2016.

_____. **O Marco de ação de Dakar Educação para Todos:** atendendo nossos compromissos coletivos. Dakar: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 02 de mai. de 2016.

PEREIRA, George Amaral. **(In) Formação de professores para a educação profissionalizante no Estado do Ceará:** crítica à pedagogia do empreendedorismo. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2014.

_____; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, M. das D. BARROSO, Maria Cleide da Silva. **Os Paradigmas Educacionais Dominantes na Agenda dos Organismos Internacionais:** uma análise à luz da crítica marxista. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1 – 01-2009.pdf.

_____; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana. **Educação para Todos e Reprodução do Capital.** Revista Eletrônica Trabalho Necessário, Ano 7, Número 9 – 2009.pdf.

_____; **Relatório de Acompanhamento Global da EPT 2012 Juventude e habilidades:** colocando a educação em ação. Brasil, 2012. Relatório Conciso, Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509por.pdf. Acesso: 18 de mai. de 2016.

SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Suzana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Ideário educacional competente no contexto da crise estrutural do capital.** *Cadernos PPGE-UFES*-1- 19.11.2010.pdf.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação:** fundamentos ontológicos e históricos; Revista Brasileira Educação. 12 nº 34 jan./abr. 2007.

UNESCO. **Declaração mundial sobre Educação para Todos.** Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>. Acesso em: 02 de mai. de 2016.

AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA PRESENTES NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Crislaine Cassiano Drago (IFRN)
lainedrago@gmail.com
Dante Henrique Moura (IFRN)
dantemoura@ifrn.edu.br

INTRODUÇÃO

O tipo de formação humana ofertada nas escolas, o sentido da educação e suas relações com o mundo do trabalho, bem como as formas de integração com o conhecimento científico e tecnológico, historicamente apresentam concepções distintas. Estas concepções, claramente conflitantes, expressam a dualidade presente desde os primórdios da organização escolar no Brasil, com modelos distintos de educação para diferentes públicos.

Tal distinção, ainda existente na educação brasileira atual, em especial no ensino médio, é palco de debates acerca de sua função enquanto etapa final da educação básica. Estes debates ultrapassam o âmbito da discussão teórica e ganham continuidade em políticas educacionais que abarcam um conjunto de ideias, muitas vezes antagônicas, traduzidas em uma série de normas, leis e decretos que orientam e direcionam as práticas pedagógicas instituídas nos estabelecimentos de ensino.

Abordar as concepções de formação humana no sentido de explicitar quais os entendimentos construídos a seu respeito e suas implicações para o funcionamento do ensino médio integrado envolve, em primeiro lugar, o aprofundamento acerca das concepções de formação humana que vem se desenvolvendo no contexto educacional brasileiro e como estas se relacionam com as políticas de educação profissional que direcionam o funcionamento desta forma de ensino.

Diante deste contexto, o presente trabalho objetiva analisaras concepções de formação humana presentes nas políticas de educação profissional no Brasil e suas implicações para as práticas desenvolvidas no processo de formação dos estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional(EMI), através de um estudo bibliográfico e documental.

Assim, num primeiro momento, a fim de se compreender os caminhos percorridos, é apresentada a metodologia de pesquisa utilizada para a realização deste estudo. Na sequência, é traçado um breve histórico da educação profissional e tecnológica

(EPT) no Brasil, considerando os aspectos teóricos e legais que fundamentam sua organização. Num terceiro momento, são problematizadas as concepções de formação humana presentes nas políticas de educação profissional brasileira e suas implicações para o ensino médio integrado e, por fim, apresentadas as conclusões do estudo que visa contribuir para o enriquecimento do debate acerca da educação profissional no Brasil.

METODOLOGIA

Este trabalho é caracterizado como uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo delineamento se dá através de um estudo bibliográfico e documental. A fim de que se construísse o embasamento teórico necessário ao entendimento do fenômeno pesquisado, foi realizada uma ampla pesquisa bibliográfica fundamentada nas obras de Gaudêncio Frigotto (2010, 2012), Maria Ciavatta (2012, 2014), Marise Ramos (2012),Dante Moura (2010, 2013)e Ronaldo Lima Araújo (2014).

Além dessas fontes, a análise dos documentos oficiais expedidos pelo governo federal, através do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, mostrou-se indispensável para a compreensão das concepções de formação humana presentes nas políticas de educação profissional do país.

Neste sentido, foram fundamentais as análises dos documentos oficiais expedidos pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) como a LDBEN 9394/96,que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o Decreto 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, e dá outras providências; o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2007); a Lei 11.892/08, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; a Resolução CNE/CEB Nº 06/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o novo Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Apesar das discussões acerca da temática da formação profissional serem recentes, esta não se constitui em algo novo no cenário educacional brasileiro. Para Manfredi (2002), a educação profissional está presente no país desde antes da chegada dos colonizadores, através das práticas indígenas que aliavam atividades educativas em geral e a preparação das novas gerações para o trabalho nas tarefas cotidianas de socialização e convivência da tribo (MANFREDI, 2002. p. 66).

Os costumes indígenas integravam o saber dos antepassados (conhecimento mítico) com a experiência prática dos mais velhos (conhecimento empírico), construindo assim, na convivência das gerações mais novas com as mais antigas, os saberes das novas gerações. Para a autora, as práticas indígenas se constituíam em "um processo de educação profissional que integrava (e ainda integra) "saberes" e "fazeres" mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade" (*ibidem,* p.67).

No período colonial, baseado no modo de produção escravista, todo trabalho físico e manual era visto como desqualificado e inferior, gerando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Neste contexto, enquanto à elite era garantido o acesso à escola, onde recebia um ensino propedêutico voltado à preparação dos futuros dirigentes, a classe trabalhadora permanecia excluída, visto que seu acesso era negado ou, quando existia, era limitado à aprendizagem de ofícios manufatureiros (MOURA , 2010. p. 60-61).

Predominaram neste período as práticas formativas no próprio local de trabalho, voltadas exclusivamente para esta função. Destacam-se as iniciativas educativas dos padres jesuítas, que tornaram suas "escolas oficinas" os primeiros centros de formação profissional dos artesãos e demais ofícios na colônia (MANFREDI, 2002, p 68).

Durante o Império, a partir da chegada da família real portuguesa em 1808, a organização do sistema educativo se deu de cima para baixo, ou seja, a ênfase estava no ensino superior, com a criação das universidades. As escolas primárias e secundárias eram preparatórias para o acesso ao ensino superior, cujo ensino se baseava no sistema de *aulas régias,* ministradas por professores particulares. Paralelamente, tanto o Estado quanto a sociedade civil, de forma coordenada ou não, se ocuparam da preparação de trabalhadores para as oficinas, fábricas e arsenais. Essa formação profissional era separada da educação regular (primária, secundária e superior) e ministrada em academias militares, entidades filantrópicas e liceus de artes e ofícios, responsáveis pela formação dos pobres e desvalidos para o atendimento das demandas militares e manufatureiras.

O desenvolvimento econômico causado pela exploração da cafeicultura, aliado ao fim da exploração escravista e a vinda de imigrantes para o Brasil; as primeiras iniciativas da indústria e, como consequência, o avanço da urbanização e a modernização tecnológica, trouxeram, no início da Primeira República, novas necessidades de qualificação profissional, delineando novos modelos de educação básica e profissional. Foram criadas escolas de iniciativa civil, confessional e estatal, cujo objetivo maior era a formação dos trabalhadores urbanos e livres que iriam compor a massa dos trabalhadores assalariados (*ibidem,* p. 75-80).

Com o início dos anos de 1930, a dualidade educação propedêutica x educação profissional se tornou ainda mais acentuada. A formação profissional seguia o regime de cerceamento adotado por Getúlio no disciplinamento das massas. Deste modo, as iniciativas sindicais e estatais de formação foram aos poucos extintas e substituídas por modelos criados e controlados pelos organismos sindicais patronais. Era o nascimento das primeiras instituições que viriam futuramente compor o conhecido Sistema S (1942).

Araújo (2014. p. 199) afirma que o modelo de formação dos trabalhadores que nasceu com a industrialização brasileira nos anos 1930-1940, foi uma resposta do Estado e dos empresários ao atendimento desta demanda. Este processo de industrialização fez surgir uma classe de empresários que ansiava por um ensino profissional que atendesse seus interesses e fosse desenvolvido sob seus cuidados. A ideologia do então nascente Sistema S sustentava o empresariado brasileiro e desenvolvia um ensino pautado numa "pedagogia tecnicista e organizada sob forte hierarquização das funções técnicas (e docentes) de acordo com os ditames do modo de produção taylorista-fordista" (ARAÚJO, *Op. Cit.* p. 200-201).

A partir dos anos de 1990são intensificadas no país as discussões acerca do papel do ensino médio enquanto última etapa da educação básica, buscando-lhe um sentido teórico e prático. Fortalecem-se as concepções de ensino médio como uma etapa capaz de proporcionar uma formação que "prepare para a vida", fazendo com que a defesa por uma educação voltada para a formação profissional seja anunciada como uma forma de se ressignificar esta etapa de ensino.

Impulsionada por esta concepção, a partir da década de 2000, a EPT atravessou uma fase de grande crescimento, culminando na promulgação da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e criou os Institutos Federais, estabelecendo em seu Artigo 6º, inciso I, que estes têm por finalidade ofertar educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades "formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional" (BRASIL, 2008. Art. 6º).

> Para Moura (2013.p. 144-145), a luta por um sentido próprio para o ensino médio esteve presente nas discussões anteriores à aprovação da LDB 9.394/96, cuja proposta de integração estava voltada para a tentativa de se recuperar as relações entre conhecimento e trabalho, a partir de uma concepção Marxista de educação. No entanto, a política educacional brasileira evidenciada pela legislação construída nos anos 2000, reflete a existência de concepções distintas e muitas vezes antagônicas sobre a formação humana na educação básica, especialmente no ensino médio integrado.

FORMAÇÃO HUMANA, POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONALE ENSINO MÉDIO INTEGRADO.

O discurso de democratização do acesso à educação, encontrado na atual legislação educacional brasileira, explicita uma política de ensino médio que busca aproximar formação geral e qualificação profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no *caput* do Artigo 2º, ratifica esta concepção ao estabelecer que a educação "[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

Para Frigotto, um dos maiores equívocos nas análises da educação brasileira tem sido isolá-la de seu contexto histórico e social, "tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto, situado em uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas" (2010. p. 25). Neste contexto, onde a sociedade é dividida em classes, imperam os interesses burgueses que não necessitam da universalização da escola e ainda reproduzem sua dualidade restringindo a educação profissional ao simples adestramento, com o objetivo de formar um trabalhador submisso aos ditames do mercado. (*ibidem*. p. 26-27).

Deste modo, não se pode considerar a educação como uma prática neutra, dissociada dos conflitos presentes em uma sociedade de classes. Ao contrário, cada projeto educacional reflete os interesses de grupos que a sustentam e defendem. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012. p. 7-8), ao realizarem um balanço da escola pública brasileira afirmam que só se pode compreender a estrutura da desigualdade educacional a partir do "projeto capitalista de sociedade que foi sendo construído no Brasil", projeto este marcado pela manutenção das estruturas de poder e privilégio, produtoras de exclusão, miséria e violência social.

A este respeito, Saviani (2003. p. 138) afirma que a concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho, o que implica na divisão entre os que concebem e controlam o processo e aqueles que o executam, ou seja, em trabalho manual e trabalho intelectual. Notadamente marcada pela dualidade estrutural, a realidade socioeconômica brasileira transfere para o sistema educacional esta característica, promovendo desigualdades também na garantia do direito à educação.

Neste contexto, o direito à educação, amplamente preconizado na legislação educacional como direito de todos, também é produtor de desigualdades, promovendo uma educação dual para públicos distintos, na qual "o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo" (ibidem).

Assim, o acesso à educação enquanto direito social torna-se enfraquecido, na medida em que a simples democratização do acesso à escola não é garantia de uma formação de qualidade, capaz de promover a formação humana em seus múltiplos aspectos. Ao lado da universalização da educação básica, amplamente divulgada pelo governo brasileiro nas últimas décadas, encontra-se um ensino de baixa qualidade, cada vez menos formativo, que não garante plenamente o direito preconizado na legislação brasileira, especialmente nos anos finais da educação básica.

A aprovação do Plano Nacional da Educação –PNE, para o decênio 2014-2024, sinaliza para uma tentativa de superação das limitações ainda enfrentadas pela educação brasileira, especialmente no que se refere à formação da juventude e da população adulta, Destacam-se a meta 03 (três), que se refere à universalização do atendimento escolar à população de 15 a 17 anos e à elevação da taxa de matrículas no ensino médio; a meta 09 (nove), que propõe a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais e, ainda, a meta 10 (dez) que se refere diretamente à profissionalização do público jovem e adulto, onde se propõe a oferta de no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Permitida a integração entre ensino médio e educação profissional, a partir da aprovação do Decreto 5.154/2004, ainda no contexto do primeiro mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o grande desafio que se propõe por meio destas políticas é proporcionar a tão propagada educação de qualidade. Para atingir este objetivo, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é apontada como uma ferramenta necessária e capaz de atender a esses requisitos e como porta de saída para o combate ao fracasso escolar.

Apesar de consistir em um avanço no que concerne à formação da classe trabalhadora por meio da integração entre educação básica e profissional, o Decreto 5.154/2004ainda traz consigo a permanência de forças conservadoras que vislumbram na EPT uma forma de atender aos seus interesses de formação do trabalhador para o mercado de trabalho. Desta forma, o que se percebe é que não há consenso no discurso presente na legislação educacional a respeito da formação humana a ser ofertada na educação básica, nem das relações a serem estabelecidas entre educação básica e educação profissional.

Ao analisar as mudanças socioeconômicas ocorridas na sociedade brasileira dos anos 2000 e suas implicações para o trabalho e para a educação, Moura (2013.p. 121), afirma que existem pelo menos dois projetos societários em disputa: um hegemônico, cuja centralidade está na dimensão econômica e outro contra hegemônico, que tem sua centralidade nos seres humanos e nas suas relações com a natureza.

Cada um destes projetos tem como consequência entendimentos específicos acerca da educação e de sua função social, com projetos de formação divergentes

e antagônicos, nos quais, um está a serviço dos interesses do modo capitalista de produção, propondo uma educação voltada ao "adestramento" do trabalhador e outra à serviço desta classe, como forma de promoção de sua emancipação.

Tal fato nos permite questionar qual o entendimento acerca da formação humana pretendida no texto da legislação educacional brasileira, especialmente na que se refere ao ensino médio integrado à educação profissional no âmbito dos Institutos Federais, criados com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades (BRASIL. 2008, Artigos 2º e 6º).

No Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, explicita-se a ideia de construção de um projeto de ensino médio que "supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia" (BRASIL, 2007. p. 6).

Para Araújo (2014. p. 203), sob o discurso de uma "nova institucionalidade" é introduzida no Brasil uma concepção de educação profissional a partir da noção de competência, como forma "de responder às demandas da sociedade, dos indivíduos e do mercado de trabalho, no qual se demandam novas práticas formativas". Esta pedagogia, marcada pelo ideário do aprender a aprender, exige do trabalhador o desenvolvimento de competências, habilidades, hábitos e atitudes necessárias à sua inserção num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Assim, valoriza-se o conceito de "aprender a aprender" e o desenvolvimento de valores, habilidades e atitudes capazes de transformar o indivíduo em um "bom profissional" (grifos nossos). Reforça-se ideia de que o indivíduo é responsável por sua inserção no mercado de trabalho, de acordo com as competências que conseguiu construir.

De forma contrária a esta perspectiva, os autores citados neste trabalho posicionam-se a favor de uma formação humana que promova o desenvolvimento do ser humano em seus múltiplos aspectos, ou seja, uma formação humana integral. Por formação humana integral entende-se aquela construída a partir da compreensão de ensino integrado enquanto elemento constituinte de uma educação unitária e politécnica ou tecnológica, ou seja, "trata-se de uma educação não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas" (FRIGOTTO, 2010. p. 37).

Segundo Moura (2013. p. 145), este entendimento de educação baseia-se no pensamento de Marx, para quem esta deveria compreender as dimensões intelectual, física e tecnológica, ou seja, uma *educação politécnica*, capaz de proporcionar a "formação integral do ser humano", portanto, "omnilateral". A este respeito, Frigotto (2012. p. 73-74) afirma que, o que se busca é a "afirmação da educação básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto, não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como *direito de todos* e condição da cidadania e da democracia efetivas".

Ao analisar o sentido histórico que a expressão *Politecnia* assumiu no Brasil a partir das transformações socioeconômicas e políticas ocorridas no país e das políticas educacionais decorrentes delas, Maria Ciavatta (2014. p. 190) afirma que sua origem remonta às lutas pela nova LDB, ainda nos anos 1980, na qual assumia um sentido político e emancipatório. Oretorno desta concepção é observado no contexto das transformações ocorridas nos anos 2000, na tentativa de se implantar o ensino médio integrado à educação profissional. A autora elucida ainda que a origem remota do termo se encontra na educação socialista "que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica", de onde se originou o sonho de uma educação completa para todos (*ibidem*), Saviani (2013. p. 132-133), retomando a concepção básica de Politecnia, reitera que esta é derivada da noção de trabalho como princípio educativo geral, pois, para ele, é o trabalho que caracteriza a realidade humana, visto que através deste o homem vai produzindo sua existência "transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano". Por esta lógica, se as formas de trabalho mudam, a própria existência dos seres humanos também se modifica, o que faz com que a sua formação para atuar nesta nova realidade também precise ser repensada. A educação não pode assim, estar alheia aos modos de produção da existência humana e suas consequências.

Esta concepção de educação inteira nos remete à integração entre ensino médio e ensino técnico, pois, como exposto anteriormente, parte da legislação educacional brasileira reforça a ideia de que esta integração é a chave da ressignificação do ensino médio. Apesar disso, a correlação de forças presentes na sociedade e no interior do governo não permite que a materialização dessa proposta avance de maneira significativa no chão da escola. Sobre essa proposta de ensino médio, Ciavatta (2012. p.84) analisa que o que se pretende é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, ou seja, é indispensável enfocar o trabalho como princípio educativo. Para a autora, o que se busca em um ensino integrado é uma "formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão" (*Ibidem,* p. 85).

Ao discutir a respeito do currículo numa perspectiva de educação que integre formação geral e profissional, Ramos (2012.p. 115)considera que esta integração deve ter como objetivo uma formação que possibilite às pessoas a compreensão da realidade para além de sua aparência fenomênica, onde os conteúdos ensinados na escola não têm um fim em si mesmos, mas se constituem em sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem.

Neste sentido, a formação humana no ensino médio, a partir da perspectiva de integração entre educação básica e educação profissional, passa a ser regulada

por um lado, por seu valor pragmático e pela noção de competência e, por outro, pela defesa por uma formação integral, politécnica e omnilateral. Para Ciavatta (2014. p. 198), “o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a *travessia* para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária” (Grifo nosso).

CONCLUSÕES

A análise da legislação educacional e dos posicionamentos teóricos assumidos pelos autores aqui citados deixam claras as divergências e antagonismos acerca da formação humana pretendida na educação profissional integrada ao ensino médio. A documentação que regulamenta a educação profissional traz em seu bojo concepções políticas e ideológicas muitas vezes conflitantes a respeito das relações entre trabalho e educação e entre educação básica e educação profissional, refletindo os inúmeros embates ocorridos na constituição das políticas educacionais brasileiras.

Deixo claro que a concepção de educação profissional aqui assumida é a que considera aquela como parte indissociável da formação humana integral, compreendida na perspectiva apresentada por Lima Filho (2013. p. 201-202) como emancipatória e integradora, portanto contrária à perspectiva de fragmentação da educação e sua subordinação aos interesses imediatos do mercado de trabalho.

Neste sentido, independente das ideias conflitantes a respeito dos termos utilizados e seus significados presentes na legislação que regulamenta o sistema educacional brasileiro, o que se pretende é a defesa por uma educação politécnica, sendo esta entendida como uma educação a qual todos tenham acesso e que seja capaz de promover a formação humana integral, desenvolvendo o ser humano em seus múltiplos aspectos e não apenas com vistas à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L. Instituições de Formação Profissional –História e Perspectivas: o projeto da nova institucionalidade da educação profissional brasileira dos anos 1990. **Ensaio: aval. pol. públ.** Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 197-214, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/ a10v22n82.pdf. Acesso em: 09/05/2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 28/04/2016.

_____. MEC/SETEC. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em 02/05/2016.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em 28/04/2016.

_____. **Leinº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. Anexo: Metas e Estratégias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 28/04/2016.

_____. **Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10/05/16.

_____. **Resolução Nº 6 de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10/05/16.

CIAVATTA, M. **A formação Integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In:_____; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (Orgs.) Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. 3ª edição. São Paulo: Cortez,2012.

_____. **O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que Lutamos?**Trabalho & Educação. V. 23, n. 1, jan./abr. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2014.

FRIGOTTO, G. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: MOLL, J. (e colab.) **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto alegre: Artmed, 2010.

_____. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In:_____; CIAVATTA, M.; RAMOS M. (orgs.) **Ensino Médio Integrado:** Concepções e contradições. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; CIAVATTA, M.; RAMOS M. (orgs.) **Apresentação.** Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA FILHO, D. L. Políticas Públicas para a Educação Profissional e EJA nos Anos 2000: Sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. In: MOURA, D. H. (org.) **Produção do Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional.** Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, D. H. **Ensino Médio e Educação Profissional.** In: MOLL, J. (e colab.) Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto alegre: Artmed, 2010.

_____. Mudanças na Sociedade Brasileira dos Anos 2000 Limitadas pela Hegemonia do Neoliberalismo: Implicações para o trabalho e para a educação. In: MOURA, D. H. (org.) **Produção do Conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

RAMOS, M. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: _____; CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.(Orgs.) Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI. D. O Choque Teórico da Politecnia. **Revista Educação, Trabalho e Saúde,** vol1.2003.Disponível em: http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/ revistas/r41.pdf. Acesso em: 02/05/2016. 1941

CONTRADIÇÃO DIALÉTICA COMO FONTE DO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Hostiza Machado Vieira (UFPI)
hostiza10@gmail.com
Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (UFPI)
ivanaibiapina@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

Conceber o trabalho docente como uma prática situada em uma sociedade conflituosa e marcada por constantes contradições entre as relações sociais de produção e o desenvolvimento das forças produtivas, pressupõe a necessidade de se considerar os movimentos que a permeiam. O trabalho docente, muitas vezes, pode contribuir para a reprodução dessas relações, ou, pode também caminhar no sentido de preparar e de emancipar profissionalmente os professores, questionando essas relações, na busca da compreensão das contradições que lhe são inerentes. A atividade de formação docente tem a função de possibilitar a construção de um projeto pedagógico comprometido não apenas com as soluções imediatas da prática formativa, mas, sobretudo, com a postura crítica-reflexiva com vistas à transformação dessas relações bem como das práticas dos professores.

Para que tal transformação seja possível, a atividade de formação docente deve desempenhar papel central no desenvolvimento psicológico e cognitivo dos professores, exigindo nova postura frente ao processo de ensino e de aprendizagem, pois eles precisam conhecer a teoria que orienta sua prática, bem como refletir sobre as contradições que permeiam o seu modo de pensar e de agir, para que possa dispor do máximo de conhecimentos científicos que permitam o nível mais elevado de desenvolvimento.

Este artigo, portanto, propõe-se a refletir, inicialmente, sobre o materialismo histórico-dialético como método que oferece possibilidades para a compreensão da prática real dos homens, realçando a categoria contradição como fonte do desenvolvimento, bem como algumas de suas características gerais, suas formas lógica e dialética. Em seguida, discute a unidade teoria e prática como forma de contradição dialética e, portanto, como fonte de desenvolvimento do trabalho docente.

O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO E A CATEGORIA CONTRADIÇÃO

O materialismo histórico-dialético constitui uma via alternativa para a compreensão da realidade e o desvelamento das contradições da atividade formativa. O materialismo histórico-dialético parte da premissa de que o mundo é plenamente cognoscível e de que a compreensão humana é capaz de formular uma ideia adequada da realidade material (AFANASIEV, 1968). Nessa ótica, a realidade objetiva constitui a fonte do conhecimento na medida em que, simultaneamente, provoca sensações, proporcionando-lhe noções e conceitos de maneira ativa e prática, inaugurando a ideia de que "[...] o processo do conhecimento se baseia na prática, na atividade material, produtiva, dos homens, que conhecem os objetos e fenômenos no curso dessa atividade." (AFANASIEV, 1968, p. 180).

Na esfera da vida social e, mais especificamente no campo da atividade formativa, o conhecimento se revela por meio da descoberta de seus princípios, das suas leis e categorias, visando a utilização de seus resultados em sua atividade prática. Assim, o conhecimento se caracteriza como atividade teórica dos homens e, como tal, não tem a capacidade de transformar a realidade por si só, mas apenas mediante a unidade da teoria (conhecimento) e da prática. (AFANASIEV, 1968).

Com base no materialismo histórico-dialético, compreende-se que a prática real e concreta dos homens é regida pelo princípio da ligação geral e do desenvolvimento, princípio esse que defende:

> No mundo tudo está interligado, cada objeto, cada fenômeno está ligado com todos os demais por intermédio de numerosos elos intermediários. O mundo representa, portanto, um sistema único e íntegro, em que cada fenômeno ocupa um determinado lugar nos sistemas de ligações de tudo com tudo. (BURLATSKI, 1987, p. 80).

Dessa forma, a prática formativa está inter-relacionada e imbricada com o modo como os professores ingressam na função e com as contradições inerentes a ela. Nessa perspectiva, a constituição desses atores e a produção da prática de formação docente encontram-se em conexão indissolúvel com as condições que as produziram. As ligações representam um determinado tipo de relações. Para Burlatski, (1987, p. 79),

> As relações correspondem à existência de dois ou mais objetos, fenômenos, propriedades, noções ou conceitos que podem ser comparados um com o outro [...] a ligação é o tipo de relação entre dois ou mais objetos, fenômenos, propriedades, noções ou conceito em que a modificação dum deles resulta na modificação do outro ou outros.

Nesse sistema de ligações, a constituição do professor, em especial do professor formador[96] e a produção da prática formativa estão sujeitas ao movimento constante, implicando no processo de renovação e de desenvolvimento incessantes. O método dialético, nessa perspectiva, requer o estudo da atividade formativa, considerando as transformações ocorridas historicamente, em função das necessidades criadas a partir das condições produzidas, convergindo, assim, para o nascimento, a caducidade e o surgimento de novos modelos de práticas formativas em decorrência desse movimento contínuo.

A dialética se baseia no processo de desenvolvimento e de transformação dos fenômenos que se traduzem por meio da passagem de mudanças quantitativas, produzidas de forma lenta e gradual, às mudanças qualitativas, produzidas abrupta e subitamente, não ao acaso, mas regidas por leis (STÁLIN, 1945). Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento da prática formativa dos professores formadores é concebido não como movimento repetitivo e circular, mas progressivo e ascendente, no qual a transição das velhas práticas para novos contornos ocorre do modo simples para o complexo ou no sentido inverso, pois a contradição não é uma coisa fixa e imutável.

Para Afanasiev (1968), a essência da dialética materialista reside na teoria do desenvolvimento e na concatenação universal que, por sua vez, tem de mais importante suas fontes e forças motrizes, as quais encontram respaldo nas leis fundamentais da dialética materialista, particularmente na lei da unidade e na luta dos contrários. Nesse sentido, o estudo dessa lei e, por conseguinte, das contradições inerentes à realidade objetiva, bem como o desvelamento de sua natureza, é uma exigência de grande relevância de toda e qualquer investigação científica e obra prática (AFANASIEV, 1968), na medida em que evidenciam as fontes e as causas reais do eterno movimento e o desenvolvimento do mundo material.

Refletir sobre a lei da unidade e a luta dos contrários nos remete à compreensão do significado de “contrários” e sua “unidade”. Para Afanasiev (1968, p. 107), “Os contrários são precisamente os aspectos, tendências ou forças internas do objeto que se excluem mutuamente e, ao mesmo tempo, se pressupõem um ao outro. A relação de indestrutível interdependência destes aspectos constitui a unidade de contrários”. Assim, os contrários representam as forças internas do objeto ou fenômeno, que se opõem, repelem-se e se atraem mutuamente, sendo todos os objetos e fenômenos sujeitos a esses aspectos na medida em que são constituídos por meio de uma conexão orgânica, uma unidade indissolúvel de contrários.

96 Em se tratando das especificidades desta pesquisa, o professor formador é compreendido como o profissional “[…] que atua exclusivamente na formação contínua, inserido em uma política pública de formação de professores” (MATSUOKA, 2012, p. 1) de das Secretarias estaduais e/ou municipais, especificamente em centros de formação e aperfeiçoamento dos professores da Educação Básica.

Para o autor em referência, no âmbito das atividades psíquicas humanas, os processos contraditórios também estão presentes, podendo manifestar-se por meio da excitação e da inibição, da concentração e da irradiação das excitações na corrente dos hemisférios cerebrais. Dessa forma, os objetos e os fenômenos, de maneira geral, estão sujeitos à lei da unidade e da luta dos contrários, em que os extremos opostos não podem coexistir pacificamente num mesmo objeto, provocando, necessariamente, a disputa entre o velho e o novo, entre o que nasce e o que morre.

É evidente que a luta entre as tendências opostas pode cessar temporariamente, assumindo um caráter de repouso, porém isso não significa vantagem ou sobreposição de um extremo sobre o outro. Assim, o equilíbrio dos contrários é relativo em qualquer processo, senão "[...] nenhum desenvolvimento se produziria na face da terra, pois a luta é a força motriz do desenvolvimento" (AFANASIEV, 1968, p. 110).

Para melhor compreensão da temática, parece-nos necessário refletir sobre a categoria contradição nas perspectivas da lógica formal e da lógica dialética, enfatizando suas formas objetivas e subjetivas, primeiramente, porque é de extrema importância para a construção das bases teórico-metodológicas deste estudo e, em segundo lugar, porque é uma categoria complexa e multifacetada, objeto de muita discussão entre os materialistas dialéticos.

Do ponto de vista da lógica formal, clássica ou lógica de dois valores, a não contradição corresponde ao segundo princípio basilar que rege o pensamento e a realidade objetiva. De acordo com esse princípio, a proposição A não pode ser, simultaneamente e sob o mesmo aspecto, B e não B. Em outras palavras, uma mesma proposição qualquer, não pode ser verdadeira e, ao mesmo tempo, falsa, pois, para o pensamento lógico formal, uma proposição contraditória configura-se como irreal do ponto da realidade e impossível do prisma da verdade (KOPNIN, 1972; LEFEBVRE, 1975; CHAUÍ, 2000).

A lógica formal reafirma o princípio da identidade, segundo a qual A é A, expulsando e excluindo o conflito, a diferença. Para a lógica clássica, uma coisa não pode ser o contrário de si própria (lei da não contradição), e uma coisa não pode ser ao mesmo tempo e na mesma consideração ela própria e o seu contrário (lei do terceiro excluído). Essa maneira de lidar com a contradição no processo de aquisição do conhecimento sobre o mundo objetivo afasta qualquer possibilidade de conhecimento, visto que nenhum objeto material ou sistema de objetos é absolutamente inalterável (MARQUIT, 1997). De acordo com a perspectiva da lógica clássica – regida pelos princípios da identidade, da não identidade e do terceiro excluído, os quais formam a base do pensamento dedutivo –, qualquer conclusão deduzida a respeito do objeto não pode violar tais princípios.

As contradições, na lógica formal, "[...] são contradições subjetivas no pensamento" (MARQUIT, 1997, p. 63) e, portanto, não podem ser consideradas "[...] reflexões objetivas das contradições objetivas da realidade objetiva" (MARQUIT, 1997, p.63). São resultantes "[...] de erros de lógica ou de inadequadas reflexões subjetivas das contradições objetivas" (p. 58). Em outras palavras, as contradições lógicas consistem na "[...] falta de concordância entre as projeções teóricas do comportamento de algum sistema abrangendo o objeto e o comportamento efetivamente observado" (p. 67), ou seja, "[...] a teoria descreve o sistema como estando no estado A, ao passo que a observação demonstra que o sistema está no estado não-A" (p. 67). É possível afirmar ainda que "[...] as contradições lógicas ocorrem em teorias logicamente inconsistentes no caso de um conflito entre um comportamento teoricamente projetado e um comportamento realizado" (p. 65). As contradições lógicas são eliminadas por meio da correção da teoria.

Na lógica formal, as contradições resultam do esforço da atividade do pensamento humano de se apropriar da realidade e dos objetos, ou, ainda, de produzir uma ideia aproximada das coisas. Dado o caráter mutante da realidade e dos objetos, a sua apropriação obriga-nos a fazer uso de dois tipos de reduções (MARQUIT, 1997). O primeiro ocupa-se da análise do objeto como um todo, seja em movimento, seja quando sofre mudança em relação aos outros objetos à sua volta. Dessa maneira, o objeto é sobreposto ao meio ambiente sem considerar sua interação ou sua influência sobre o objeto. Esse tipo de redução pode ser comparado à maneira como uma personagem é apresentada em um desenho animado, ao mover-se em um pano de fundo inalterado; provoca, também, a ruptura da unidade de um objeto com seu meio ambiente, na medida em que o coloca artificialmente fora do seu meio ambiente e mantém o último inalterado.

No segundo tipo de redução, o objeto é compreendido como sendo composto de determinado número de partes, algumas das quais atravessam mudanças em relação a alguma ou a todas as outras. Essa redução concebe o movimento ou a mudança como uma sucessão de estados em repouso. Esse tipo de redução tem como consequência a destruição da unidade do objeto consigo mesmo, sendo esse reduzido à soma de suas partes, ao invés de considerá-lo como um todo integrado (MARQUIT, 1997).

A apreensão dos objetos materiais ou do sistema de objetos, ou seja, a apropriação da realidade objetiva no pensamento implica, inevitavelmente, em um desses tipos de reduções. É um erro lógico, no entanto, tomar como únicas e verdadeiras essas reduções e considerar seus resultados como uma representação totalmente exata e fidedigna dos objetos e dos sistemas, ao invés de considerar seus resultados como um estágio na aquisição do conhecimento da realidade objetiva.

As contradições lógicas ou subjetivas são encontradas em certos níveis do processo de cognição, podendo resultar de duas maneiras: a) dos erros lógicos não detectados previamente no desenvolvimento da teoria; b) do caráter aproximativo das representações teóricas da realidade objetiva, no qual o grau de precisão necessário não é o mais adequado para o aspecto da realidade objetiva que está refletida na teoria. De modo semelhante, são também contradições, na lógica formal ou subjetiva, aquelas que surgem quando as propriedades projetadas ou o comportamento previsto na base de uma dada representação teórica, da realidade objetiva, não concordam com as propriedades observadas ou com o comportamento de um sistema material, visto que a produção do conhecimento não ocorre a partir de um vácuo. Ela é sempre construída com base em algum conhecimento prévio (MARQUIT, 1997).

Para uma adequada compreensão dessas relações, inspirada em Marquit (1997), apresentamos o seguinte exemplo de contradição: na lógica formal, o trabalho docente configura-se a partir da valorização dos condicionantes imediatos, do privilégio da dimensão prática em detrimento da dimensão intelectual ou vice-versa, imprimindo, assim, um caráter unidimensional e abstrato ao trabalho docente. Para além da lógica formal, esses condicionantes imediatos não devem ser, todavia, tidos como aspectos exclusivos e absolutos que determinam o trabalho docente. Mas, sim, como aspectos que balizam a ação docente, porém, não podem ser apreendidos sem considerarmos as múltiplas determinações da realidade concreta, como aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, ideológicos que a permeiam. O trabalho docente constitui-se como uma totalidade, vista em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento.

A lógica formal, porém, como toda ciência, tem seu campo de atuação delimitado, o que implica a restrição do seu alcance a uma realidade micro. A esse respeito, Konder (1992, p. 23) reitera que “As leis da lógica são certamente válidas, no campo delas; e – nesse campo de validade – a contradição é a manifestação de um defeito no raciocínio”. Compreender a contradição baseado único e exclusivamente nessa perspectiva significa anular o seu valor, significa engessar o pensamento, impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão da realidade e das coisas.

A realidade, embora seja cognoscível, não se apresenta imediatamente ao homem. Esse caráter multifacetado da realidade se explica pelo fato de o homem, como sujeito cognoscente que age de forma objetiva e praticamente sobre a natureza, movido por suas necessidades, experimenta, primeiramente, uma atividade prático-utilitária por meio da qual cria suas próprias representações das coisas, gerando compreensões distintas e mesmo contrárias, relativas à essência ou ao conceito correspondente da realidade (KOSIK, 1989).

A realidade humana não pode ser compreendida isoladamente, sendo necessário analisá-la, entender a origem e o desenvolvimento dela ou do objeto estudado,

como se constituíram, e as relações intrínsecas que existem entre ela e aquilo que ela não é. A dialética tem a função primordial de fornecer as lentes para romper as representações da realidade projetadas na consciência do sujeito no decurso das condições produzidas historicamente.

O desenvolvimento da realidade material somente é possível mediante a compreensão das relações intrínsecas das unidades contraditórias que a envolvem. Em tais unidades, a contradição é essencial e constitui-se como princípio básico do movimento e do desenvolvimento pelo qual a matéria existe.

Na perspectiva dialética, "[...] a contradição é a unidade dos contrários e a luta dos contrários que excluem e se supõem mutuamente" (CHEPTULIN, 2004, p. 289). A contradição caracteriza-se pela disputa permanente dos aspectos e das tendências opostas no funcionamento, na mudança e no desenvolvimento de um mesmo objeto, que se excluem e se atraem mutuamente, porém, pelo fato de os aspectos contrários não serem divergentes, não se destroem e não se anulam, antes, coincidem e se complementam.

Para o autor mencionado, a contradição caracteriza-se pela interdependência orgânica dos aspectos contrários que não podem existir uns sem os outros, mas, paralelamente, a unidade revela igualmente certa coincidência dos contrários nesses ou naqueles momentos de tendências. Os contrários, ao compartilharem uma única e mesma formação e essência, forçosamente possuem uma série de propriedades em comum. A interação e a coincidência dessas propriedades essenciais dos contrários convergem para a origem da contradição dialética viva.

Os contrários não apenas se excluem uns aos outros, mas também coincidem, entre si, e revelam não apenas as diferenças, mas, também, a identidade. A coincidência da natureza dos aspectos contrários de um mesmo objeto manifesta-se pelas diferenças, que se interpenetram, supõem-se uns aos outros, constituindo a contradição dialética. Sendo a contradição a unidade e a luta dos contrários, a equivalência/coincidência dos aspectos contrários, corresponde ao estágio de desenvolvimento em que se estabelece um relativo equilíbrio de forças opostas, em que essas parecem se tornar equivalentes. Entretanto, a unidade, sendo um momento necessário da contradição, é sempre relativa, enquanto a "luta" é sempre absoluta. O momento da passagem dos contrários um pelo outro, constitui-se na expressão plena da identidade dos contrários.

Desse modo, na lógica dialética, a contradição, a luta dos aspectos e das tendências, próprias da formação material, são reconhecidas como a origem do movimento e do desenvolvimento, o que implica em afirmar que a lógica dialética não se contrapõe à lógica formal, porém, vai além, ao promover o movimento do pensamento por meio da interação da estrutura ou da organização (forma) deste e do conjunto de elementos e de processos que o constituem (conteúdo).

As contradições dialéticas subjetivas são as que ocorrem no domínio do pensamento, no processo de cognição da realidade e não na própria realidade, podendo tal contradição ser resolvida não por meio da modificação do objeto de cognição (ou da teoria), mas por meio da modificação do processo cognitivo dentro do domínio do pensamento, a partir de investigação e de exame profundo do seu conteúdo dialético, até chegar à compreensão mais rica do objeto. Esse processo de mudança no domínio cognitivo é consequência das mudanças qualitativas e quantitativas que se operam no pensamento, de modo a atingir um grau mais objetivo e concreto, penetrando no conteúdo e na essência do objeto (LEFEBVRE, 1975).

Na lógica dialética, a exemplo da lógica formal ou lógica dos dois valores, as contradições apresentam uma relação de três termos, sendo que ambos os pólos da contradição dialética têm as suas raízes nas condições concretas da existência de dois pólos. Em se tratando da contradição na lógica formal, o terceiro termo é obscurecido pelo erro de olhar a lei da identidade de uma maneira dialética. Essas relações podem ser ilustradas a partir de um exemplo de Marx (1988): o capital pressupõe o trabalho assalariado, assim como o trabalho assalariado pressupõe o capital. Nesse exemplo, os pólos opostos (capital e trabalho assalariado) se condicionam mutuamente; eles ocasionam reciprocamente um ao outro. O terceiro termo nessa situação é representado pelas forças de produção, visto que os dois pólos das relações de produção referem-se ao modo como as forças de produção são postas em movimento, ou seja, o terceiro termo refere-se ao objeto em seu meio ambiente.

A relação entre a teoria e a prática constitui outro exemplo, que se evidencia a contradição dialética na medida em que há a interpenetração de opostos dialéticos em sua unidade. No item a seguir, discutimos a unidade teoria e prática como forma de contradição dialética e, portanto, como fonte de desenvolvimento do trabalho docente.

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EXPRESSÃO DA CONTRADIÇÃO DIALÉTICA E DO DESENVOLVIMENTO

Dentre os postulados de Marx (1988), recorre-se àquele que afirma que é por meio da atividade laboral que o homem se constrói e constitui suas relações. Essa forma de compreender o trabalho assume um caráter humanista, compreensão essa que nos traz respostas para questões, tais como o que é o homem, seu surgimento e seu desenvolvimento, especialmente por ocasião de sua fase mais inicial.

O trabalho constitui o amálgama da produção da própria vida material, pois a partir da interação do homem com a natureza, com outros homens e consigo próprio é que se cria um conjunto de relações complexas que dão origem ao desenvolvimento das forças produtivas de uma dada época histórica e, consequentemente, da estrutura econômica da sociedade a qual passa a constituir a base para determinadas formas de consciência social.

Nessa perspectiva, o trabalho é, pois, a categoria que elevou o homem à sua condição humana, tendo em vista que a relação homem-natureza, sujeito-objeto produziu, no decurso da história da humanidade, transformações tanto na natureza quanto no homem, não apenas como resultado de sua mera presença no mundo, mas como fruto de um processo mental em que o homem, ao executar ações, projeta idealmente um objeto.

No decurso da história produtiva da sociedade e do engendramento das relações de produção estabelecidas na atividade material, Marx (2002) lança seu olhar atento para os distintos momentos históricos, especificamente analisando a estrutura econômica de cada época, mas é no mundo da burguesia, no sistema capitalista que sua análise ganha maior expressão.

Com base nesse olhar, foi possível identificar, na história da filosofia burguesa, duas fases principais. A primeira, caracterizada por um movimento progressista, ascendente, orientado no sentido de elaboração de uma racionalidade humanista e dialética, compreendida do período dos pensadores gregos indo até Hegel. A segunda é notadamente marcada por uma radical ruptura, ocorrida por volta de 1830-1848 – sendo orientada por uma progressiva decadência, e por abandono mais ou menos completo das conquistas do período anterior, algumas definitivas para a humanidade (COSTA, 2001).

Ao longo desse processo, em que as relações produtivas se complexificam, há a crescente exploração do homem e a luta de classes, originando o desenvolvimento e a degradação de si mesmo, em um complexo regulado por leis decorrentes da própria atividade dos homens, revelando o processo de contradição entre as forças produtivas e as relações sociais de produção e, consequentemente, a alienação caracterizada como a coisificação dessas relações sociais (COSTA, 2001; VAZQUEZ, 2007).

É, nesse contexto, que a burguesia, ao instaurar-se como a classe social detentora do poder político, social e econômico, passa a exigir um conhecimento técnico cada vez mais especializado, sob a qual a ciência assume um novo papel. Diante da necessidade de expandir a produção e de dar celeridade ao processo de transformação da natureza, como forma de obter mais lucro, a burguesia passa a exigir maior rigor da ciência.

Dessa forma, "[...] o progresso do conhecimento científico-natural, que se traduz na constituição da ciência moderna, converte-se em uma necessidade prática social de primeira ordem [...]" (VÁZQUEZ, 2007, p. 245), ou seja, a prática produtiva contemporânea configura-se como fonte constitutiva da teoria científica, na medida em que supre as necessidades práticas do homem atual. Essa relação ciência-produção, expressão da unidade teoria-prática, constitui o amálgama das forças produtivas de modo que a sua expansão é inconcebível sem o correspondente avanço científico.

No que tange às condições peculiares da sociedade capitalista, essa vinculação

ciência e produção, todavia, não corresponde ao campo da vida social. O trabalho, como substrato da existência humana e fundamento para que o homem se constitua – na sua essência, como ser pensante, que age e transforma a natureza para atender suas necessidades –, passa a expressar sua contradição mediante a dupla configuração que assume nessa sociedade: de emancipação do homem, dada a sua condição de produtor de bens, *versus* a sua negação e alienação.

Essa configuração do trabalho na sociedade capitalista passa a exigir, por um lado, a formação de homens que pensam cientificamente a produção, planejam e decidem o que será produzido e, por outro, homens que executam o trabalho físico ou atividades aparentemente intelectuais que exigem certos conhecimentos, implicando na perda do caráter de totalidade do trabalho, sendo a relação imediata entre a concepção e a produção desconsiderada devido à sua crescente divisão e à especialização imposta ao trabalhador.

Essa sofisticação da base técnica da produção favorece não só o distanciamento no resultado do trabalho, mas, também, no próprio ato de produção, o homem estranha a si mesmo, pois sendo o trabalho externo ao trabalhador, este não pertence ao seu ser, nega a sua essência, criando um fosso entre o trabalhador e seu produto. Esse fato implica na inversão da relação de pertencimento entre o homem enquanto criador, e o seu produto (VIEIRA PINTO, 1969).

Para o pensamento, historicamente e concretamente orientado, o ato de conceber, de idealizar mentalmente o objeto produzido, permite o conhecimento sobre como foi produzido e como é utilizado, bem como o seu aperfeiçoamento, além de favorecer uma visão de conjunto do objeto produzido, possibilitando a apropriação, por parte das gerações futuras, dos produtos de cultura, material e intelectual daquelas anteriores.

No âmbito do trabalho docente e, particularmente do trabalho de formação contínua, a mudança qualitativa no modo de formar, advinda do modelo capitalista, tanto o do tipo predominantemente prático, como o de caráter acentuadamente teórico, representa um salto qualitativo no seu desenvolvimento.

O surgimento da contradição dialética no contexto do trabalho de formação contínua de professores, contradição essa originária das condições sociais em que é desempenhado, é caracterizada pela interpenetração de opostos em sua unidade. O condicionamento e a exclusão recíproca destes opostos em interação desencadeiam o desenvolvimento, levado a efeito pelo ganho de qualidades que foram produzidas nesse processo ou movimento, possibilitando a resolução dessa contradição.

No âmbito do trabalho de formação contínua - atividade que lida diretamente com o conhecimento pedagógico, disciplinar, curricular, pessoal, experiencial e outros, com vistas a formar os docentes que atuam no ciclo de alfabetização - a contradição se efetiva, por exemplo, a partir da luta e da unidade da teoria e da prática em

que estes opostos se excluem e se supõem mutuamente. Esse movimento gera o desenvolvimento, que pode ser evidenciado por meio dos diferentes estágios em que a atividade de formação contínua pode apresentar.

Historicamente, a formação contínua tem assumido diferentes perspectivas, ora privilegiando a teoria, ou seja, a técnica, em que o professor teria que receber, de fora, o conhecimento que permitiria sua ação eficaz; ora evidenciando a supremacia da prática em contextos em que, os educadores teriam espaço para problematizar suas práticas utilizando seu conhecimento local, informado por sua experiência, para construir novas possibilidades de agir (LIBERALI, 2006). Nessa relação em que ora a hegemonia se desloca para a técnica/teoria, ora se movimenta para a prática é que ocorre o desenvolvimento, podendo gerar a possibilidade de alcançar uma atividade de formação contínua quantitativamente e/ou qualitativamente melhor a ponto de promover sua transformação. Ao alcançar o estágio mais desenvolvido, o ciclo reinicia, pois a contradição se faz necessária e fundamental para que a atividade de formação ganhe novos atributos, embora nem sempre ocorra a mudança de caráter, até atingir outros estágios.

Ao intensificar a tensão estabelecida no seio do trabalho formativo, amplia-se a sensibilidade da consciência humana com relação a essa contradição, implicando na sua superação (VIEIRA PINTO, p. 232). Esse processo, de compreensão das contradições, requer, em primeiro lugar, a interconexão dos termos que a metafísica[97] conserva separados: o trabalho e o capital, a ciência e a produção, o trabalho manual e o trabalho intelectual, a teoria e a prática. Em segundo lugar, a compreensão das contradições exige que o pensamento se afirme como movimento de pensamento ao mesmo tempo em que pensamento do movimento, isto é, conhecimento do movimento objetivo.

A GUISA DE (IN)CONCLUSÃO

As reflexões delineadas permitiram identificar que a contradição se manifesta em duas perspectivas: lógica formal e lógica dialética. Na lógica formal, a contradição se caracteriza pela reafirmação do princípio da identidade, segundo o qual nenhuma proposição pode ao mesmo tempo afirmar e negar um predicado. A contradição, nessa perspectiva, anula o conflito e a diferença, admitindo que a realidade e os objetos sejam estáticos. Na lógica dialética, a contradição constitui a unidade dos contrários e luta de contrários que se condicionam e se excluem mutuamente, com vistas ao funcionamento, mudança e desenvolvimento de um mesmo objeto.

Em face ao exposto, destacamos que as contradições dialéticas produzem o desenvolvimento dos fenômenos, dos objetos e dos processos formativos em geral.

---

97 Com base em Lefebvre (1975), por metafísica, entendem-se as doutrinas que isolam e separam o que é dado efetivamente como ligado.

O trabalho docente e, particularmente o trabalho de formação contínua realizado por professores formadores, se desdobra em tendências opostas e constituem uma unidade de contrários que se encontram em permanente estado de contradição e luta. Essa luta de contrários em sua unidade constitui a força motriz do desenvolvimento, a fonte que produz novas práticas de formação contínua.

Nesse sentido, realçamos que a compreensão das contradições é atividade desafiadora, pois o caminho da compreensão da contradição envolve estudo aprofundado, haja vista que os fenômenos e objetos não são imediatamente cognoscíveis, exigindo um movimento específico, partindo do abstrato ao concreto, movimento do e no pensamento. Assim, a colaboração configura-se como importante instrumento que potencializa a compreensão das contradições do trabalho docente, na perspectiva de promover sua superação.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. **Fundamentos da Filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscovo: Progresso, 1987.

CHAUÍ, M. 2000. **Convite á filosofia.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-ômega, 2004.

COSTA, F. O marxismo enquanto referencial teórico para o conhecimento do ser social. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; FURADO, Elizabeth Bezerra. (Org.). **Trabalho e educação**: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001. p. 13- 27.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Coleção Primeiros Passos).

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KOPNIN, P. V. **Fundamentos lógicos da ciência**. Tradução Paulo Asevedo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1972.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal lógica dialética**. Tradução. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1975.

LIBERALI, F. A formação crítica do educador na perspectiva da linguística aplicada (LA). In: ROTTAVA, L; SANTOS, S. S. (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de línguas:** línguas estrangeiras. Ijuí: Inijuí, 2006, p. 15-33.

MARQUIT, E. Contradições na lógica dialética e na lógica formal. **Revista Princípios**, São Paulo, 43. ed., p. 58-68, nov./dez./jan. 1996-1997. Disponível em: <http://grabois.org.br/portal/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=144&id_indice=845>. Acesso em: 20 nov. 2015.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. O processo de produção do capital. v. 1. 12.ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil. 1988.

_____. **Ideologia alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MATSUOKA, S. Para uma política de formação continuada: a formação do professor formador de professores. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP – Campinas. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1918p.pdf>. Acesso em: 17 set. 2014.

PINTO, A. V. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de janeiro: Paz e terra, 1969.

STÁLIN, J. V. **Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico**. Tradução Fernando A. S. Araújo. Rio de Janeiro: Edições Horizonte, 1945. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>. Acesso em: 15 dez. 2014.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DA BAHIA: UMA ANÁLISE SOBRE *TRABALHO* E *EDUCAÇÃO* A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES DOS EGRESSOS DO CETEP / IRECÊ

Ana Karine Loula Torres Rocha (UNEB)
aklrocha@uneb.br
Financiamento: UNEB

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vem sendo marcada por transformações, configurando um cenário de mudanças em diferentes espaços, mas principalmente no campo da *educação* e no *mundo do trabalho;* as exigências para lidar com as novas demandas relacionadas à formação e qualificação, são cada vez maiores; para este estudo partimos do pressuposto que os espaços e práticas de trabalho podem se constituir como espaços de formação e aprendizagem onde o trabalho tem em si o princípio educativo - ao trabalharmos aprendemos e ampliamos os saberes que já possuímos.

Assim, a partir desta análise definimos enquanto objetivo refletir a política de educação profissional no TII a partir das representações sociais construídas pelos jovens egressos do curso técnico em agropecuária sobre os objetos sociais *educação* e *trabalho*. **As categorias de análise e seus principais interlocutores são: 1º)** trabalho / educação - ANTUNES, Ricardo; CASTIONI, Remi; CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; POCHMANN, Marcio; SAVIANI, Dermeval. 2º) educação profissional - KUENZER, Acácia; MACHADO, Lucília; MANFREDI, Silvia; MOURA, Dante; LIMA, Almerico; OLIVEIRA, Ramon; RAMOS, Marise; ANTONIAZZI, Mª Regina; MUTIM, Avelar. 3º) qualificação / saberes - CASTIONI, Remi; RAMOS, Marise; MANFREDI, Silvia; OLIVEIRA, Ramon; FREIRE, Paulo; OKADA, Alexandra.

Para responder a estes objetivos optamos pela pesquisa qualitativa com um recorte da representação social a partir de Moscovici (2009) e foco na abordagem estrutural / núcleo central de Abric (1994) e Sá (1996), técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009), de caráter descritivo/interpretativo e método dedutivo Bogdan e Biklen (1994). Utilizamos enquanto instrumentos de coleta de dados documentos, questionário, entrevista semi-dirigida, observação grupo focal, mapas conceituais, etc.

Este trabalho tem como *lócus* de pesquisa o Território de Identidade de Irecê e como participantes da pesquisa os alunos egressos que finalizaram o curso técnico em agropecuária – médio integrado, nos anos de 2011 a 2015, no Centro Territorial de Educação Profissional – CETEP / Irecê, definidos por adesão e amostra não probabilística.

TRABALHO E EDUCAÇÃO

Historicamente o trabalho tem sido uma atividade fundamental para a sobrevivência das pessoas e para a organização e o funcionamento social; assume um duplo conteúdo – de sentido filosófico (enquanto capacidade do homem de transformar a natureza e a sua própria vida, de criar, pensar, refletir e produzir) e histórico, na medida em que se construiu e reconstruiu ao longo da história, variando de acordo com os modos de organização da produção e de distribuição de poder e riqueza (quando assumiu diferentes formas ao longo da história da humanidade: livre, escravo, servil, assalariado, etc.).

De acordo com Dereymez (1995, apud Manfredi, 2002), é possível identificar pelo menos três ideias que justificam a importância e centralidade dessa atividade social: 1º o trabalho constitui uma das bases fundadoras da economia de qualquer sociedade, uma força social de produção de bens e serviços e uma fonte de renda e sobrevivência de grandes segmentos das populações humanas; 2º o trabalho é a base para a estruturação de categorias socioprofissionais, faz nascer em práticas coletivas, ordena os ritmos e a qualidade de vida; 3º o trabalho constitui, ainda, o objeto de ação e de intervenção de políticas governamentais: a regulação, o controle, a distribuição e a locação de postos de trabalho, dos locais em que se efetuam o trabalho e o não-trabalho, e que fazem parte da construção de normas e instituições para disciplinar e controlar seu funcionamento como atividade social.

Em cada tempo histórico, sob determinado modo de produção, o trabalho se organiza de uma forma. No capitalismo, o trabalho adquire uma forma histórica de assalariamento, mediante a venda da força de trabalho. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), trabalhar significa desempenhar uma atividade, mas também realizar, expressar, objetivar, cristalizar-se, conferir novas formas, novos significados, novos tons, novas cores ao que está ao seu redor.

O trabalho como princípio educativo não deve ser visto como uma técnica didática ou metodológica (reduzida ao *aprender fazendo*) no processo de aprendizagem, mas um princípio ético político[98]. O trabalho é, ao mesmo tempo, um dever, por ser justo que todos colaborem na produção dos bens fundamentais à produção da vida humana, e um direito, uma vez que o ser humano precisa estabelecer uma relação com o meio natural transformando em bens para sua produção e reprodução.

O ser humano cria e recria os elementos que estão a sua volta, na natureza, ao seu redor. O trabalho é entendido como parte fundamental da ontologia do ser social. Pelo trabalho e pela ação sobre a natureza se dá a aquisição da consciência. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos,

98 Para aprofundamento ver Saviani (1984) e Frigotto (1985)

> O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p.11)

O conceito de trabalho como principio educativo discutido por Kuenzer (1999) concebe o trabalho enquanto práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações materiais e não materiais que são desenvolvidas pelo homem, enquanto indivíduo e coletivo, ao longo da história, para construir as condições de existência para além da práxis produtiva tal como ela tem sido dominante na perspectiva do capital, que elegeu a forma assalariada como sua expressão mais atual. (KUENZER, 1999, p. 2). Nesse sentido, amplia-se o conceito de trabalho, compreendido pela autora como,

> [...] todas as formas de ação humana para construir a existência, sejam elas materiais ou espirituais. Este eixo, a articular os conhecimentos, atitudes e comportamentos necessários ao domínio da cultura, à apropriação do conhecimento e à prática laboral, deverá vencer dois desafios: o da mera instrumentalização da ciência e da cultura a partir de uma área de trabalho, e o da mera formalização cientificista, tão comum à versão secundarista dominante ao longo da história do Ensino Médio, desarticulada do movimento de construção da realidade. (KUENZER, 2000, p.13).
>
> O trabalho como principio educativo está para além desta função, uma vez que, "o que demarca a dimensão mais profunda da concepção do trabalho como princípio educativo é de ordem ontológica (inerente ao ser humano) e, consequentemente, ético-política (trabalho como direito e como dever)". (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Para Saviani (2007, p. 152) trabalho e educação são atividades especificamente humanas (...) apenas o ser humano trabalha educa. Para este autor a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade.

> (...) o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, 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. SAVIANI (2007, p. 154)

Nas comunidades primitivas não havia a divisão de classes, os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção e produziam sua existência em comum, educando-se neste mesmo processo.

Segundo Manfredi (2002, p. 36) na grande maioria das sociedades pré-industriais predominava uma economia de subsistência, com um sistema de produção de bens materiais voltado para a satisfação de necessidades materiais e imateriais limitadas e pouco cambiantes; neste período os trabalhadores pré-industriais controlavam seu processo de trabalho.

O desenvolvimento da produção provocou a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra (principal meio de produção), gerando a divisão dos homens em classes, dentre estas duas fundamentais: a dos proprietários e dos não proprietários. Essa mudança também provocou uma divisão na educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho, agora passa a ter duas modalidades distintas e separadas: uma para a classe proprietária (centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar) e outra para a classe não-proprietária (assimilada ao próprio processo de trabalho). SAVIANI (2007, p. 155).

A educação para a classe proprietária deu origem à escola, desenvolvendo-se a partir daí uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo.

É possível perceber que a divisão da sociedade em classes firmou a separação entre educação e trabalho, uma vez que, o modo como se organizou o processo de produção permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Nesta sociedade a relação entre trabalho e educação se revela na forma da separação entre escola e produção; essa separação refletiu ainda na divisão que foi se definindo ao longo da história entre trabalho manual e intelectual.

Com o surgimento da máquina a vapor e aumento da produtividade da indústria, houve um enfraquecimento da manufatura e aprofundamento do trabalho assalariado; o comércio internacional de produtos agrícolas vindos das colônias e de manufaturados foi impulsionado neste período.

Na sociedade capitalista[99], com o avanço das forças produtivas, houve a produção de excedentes, ativando o comércio; o eixo do processo produtivo desloca-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, convertendo o saber intelectual em material; esse processo é fortalecido com a I Revolução Industrial no final do século XVIII e primeira metade do século XIX na Europa e nos países mais pobres, colonizados pelos europeus, durante o século XX.

Na sociedade capitalista contemporânea o trabalho assalariado é o modo corrente; neste o trabalhador troca sua capacidade de trabalho por um salário definidos pelo mercado. É regido por um contrato formal, que estipula o regime, a duração, tempo de permanência, ou seja, direitos e obrigações contratuais formalmente regulamentadas e legalmente estabelecidas. MANFREDI (2002, p. 45).

---

99 O capitalismo é um sistema econômico em que os meios de produção, distribuição, decisões sobre oferta, demanda, preço e investimentos são de propriedade privada e com fins lucrativos, onde se predomina o trabalho assalariado.

Neste período a escola passa a ser o instrumento que viabiliza o acesso a esse tipo de cultura; assim os países buscaram organizar os sistemas nacionais de ensino, generalizando a escola básica. À Revolução Industrial correspondeu a uma Revolução Educacional: a primeira colocou a máquina no centro do processo produtivo; a segunda colocou a escola como forma principal e dominante de educação. SAVIANI (2007, p. 159).

A II Revolução Industrial foi marcada pelas grandes descobertas – petróleo, eletricidade, motor a combustão, química, etc. – criou as bases para o aperfeiçoamento da indústria, levando ao aumento das escalas de produção; essa alteração modificou a concorrência capitalista passando a ter um caráter monopolista; o Estado passa a assumir um papel estratégico na promoção da industrialização, CASTIONI (2010, p. 41). Mas também, foi neste período que vivenciamos uma profunda crise econômica que se expressou na aceleração das taxas de inflação, redução da produtividade dos níveis de crescimento, elevação de déficit público e aumento de desemprego; foi o esgotamento do padrão de desenvolvimento capitalista, denominado taylorismo/fordismo.

A introdução de máquinas impôs um nível mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo escolar; no processo produtivo passou a existir tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um processo formativo também específico. Este espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados pelas empresas ou pelo sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar e influenciado diretamente pelas necessidades do processo produtivo, provocando uma diferenciação entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais; a primeira requeria domínio teórico para o preparo das elites e representantes da classe dirigente e a segunda requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas, sem necessidade de domínio teórico.

Na chamada III Revolução Industrial observamos modificações radicais na forma de produção a partir da microeletrônica, estimulando a conformação de um novo padrão industrial onde a tecnologia teve um papel definidor quanto à modificação na forma de se produzir; há um acirramento da concorrência, sendo determinado por padrões de qualidade e produtividade em escala mundial.

Neste cenário o Estado perde o papel na coordenação das políticas macroeconômicas, resultando em um enfraquecimento das empresas nacionais, inclusive com aumento de privatizações de empresas estatais, refletindo diretamente no mercado de trabalho e aumento das taxas de desemprego; segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE passaram de uma média de 10%, nos anos de 1980, para 20% ao longo do ano de 1999.

Segundo Castioni (2010) Os economistas, alinhados ao pensamento governamental, analisam este fato como consequência, apontando enquanto causa a qualidade dos empregos criados; sendo provocada pela rigidez do mercado de trabalho. A flexibilidade surge então como alternativa e a educação e a qualificação

profissional são apontadas como solução. Para estes economistas o desemprego seria resolvido a partir da qualificação das pessoas.

No entanto, Manfredi (2002) nos esclarece que as diferentes ocupações e funções estão relacionadas aos diferentes setores e ramos da economia – indústria, comércio, agricultura e serviços; já a estrutura ocupacional (de postos de trabalho nos diversos setores e ramos dos setores econômicos) é regulada e estabelecida pela existência de um mercado de trabalho (oferta e demanda de emprego).

> A mudança qualitativa da estrutura ocupacional vincula-se às mudanças e transformações técnico-produtivas, ao passo que sua expansão quantitativa está vinculada à evolução da estrutura de emprego e ao aumento das ocupações nos diferentes setores de uma economia – setor agrícola, industrial e de serviços. (MANFREDI, 2002, p. 47)

As condições de emprego e tipos de trabalho dependem mais de mecanismos estruturais que de processos educativos, uma vez que, a educação enquanto processo social não gera trabalho e nem emprego. Postos de trabalho e aumento de emprego dependem de processos de organização da produção, da estruturação do mercado de trabalho e politicas econômicas.

Portanto, politicas de desenvolvimento, de criação de emprego e distribuição de renda é que são responsáveis pela criação de novas ocupações e trabalho. Não estamos com isso negando a relação entre as necessidades e as transformações no mundo do trabalho com os requisitos educacionais e a importância da escola, o que apontamos é que esta é uma realidade que é influenciada e não que influencia o trabalho e emprego.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CETEP / IRECÊ

As medidas de abertura da economia em 1990 foram às forças principais que estimularam o aprofundamento da reestruturação produtiva[100] impulsionadas, dentre outros fatores, pelo processo de inovação tecnológica e organizacional e pela globalização, que propiciou um novo ciclo do capitalismo, com o esgotamento do regime de acumulação fordista, a redução da intervenção Estatal e a rápida abertura das fronteiras.

100 O sistema de produção e acumulação capitalista, vigente do pós-guerra à década de 70, no binômio taylorismo/fordismo, se caracterizava pela produção em massa para consumo em massa, que era garantido pela política Keynesiana, firmada no compromisso capital e trabalho, estruturada pela regulação do Estado. No entanto, esse "compromisso" e essa "regulação" do pacto do Estado Keynesiano apresentaram sinais de crise, seja por uma crise de sobreprodução e de arrecadação, ou pelo fim da canalização dos conflitos entre capital e trabalho devido à eclosão dos movimentos operários da década de 60. Esse conjunto de crises, que é a reprodução da crise estrutural do capital, aliado à crise do petróleo, fez com que surgisse um novo paradigma de dominação e acumulação, caracterizado como "capitalismo flexível" (HARVEY, *apud* IAMAMOTO, 2003).

Estas alterações tornaram os processos produtivos mais ágeis e flexíveis quanto aos produtos (produção segundo a demanda), processos (mudanças rápidas na linha de produção para se adequar aos novos produtos) e pessoas (trabalhadores multifuncionais ou polivalentes), com impactos no conteúdo do trabalho e nas formas de emprego, provocando mudanças no perfil das ocupações.

As exigências para lidar com as novas demandas relacionadas à formação e qualificação, a exemplo da inserção e permanência dos sujeitos no mundo do trabalho, passaram a ser cada vez maiores. Tais fatores conduziram a uma redefinição da qualificação, tanto em relação à base de conhecimentos escolares, quanto às possibilidades formativas. Neste novo contexto houve um aumento das exigências profissionais, levando e/ou forçando as pessoas a buscarem cada vez mais uma maior qualificação para tentar garantir sua inserção e permanência no mundo do trabalho e do conhecimento.

Neste sentido, o Brasil, um país com dimensões continentais e uma população que reside em territórios onde, muitas vezes, o acesso e o deslocamento são difíceis e distantes geograficamente das universidades e centros de formação que foram instaladas, na sua maioria, nos grandes centros urbanos, as desigualdades e contradições sociais e econômicas, também, são apontadas como um dificultador dessa realidade.

Estes aspectos têm sido um desafio o acesso ao conhecimento produzido, as oportunidades de inserção, permanência e universalização educacional nos diferentes níveis de ensino para uma população que passa de 200 milhões de habitantes e com índices alarmantes de analfabetismo e formação insuficiente.

Para além daquelas mudanças, que refletiram em alterações no campo da *educação* e no *mundo do trabalho,* foram asseguradas na Constituição Federal e regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, assumindo no artigo 1º que "A *educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social".*

Para Novaes (2007) passou-se a atribuir à educação a responsabilidade fundamental por promover formação profissional e prover a demanda requerida pelo novo e complexo mundo do trabalho. Ainda para este autor a relação entre educação e formação profissional adquiriu centralidade nas políticas governamentais dos países dos diversos continentes, assumindo o encargo por promover a formação de profissionais. Ilustrando este discurso este autor nos diz que,

> Conferir à educação papel estratégico na formação profissional para o mundo do trabalho, referenciado pelas inovações tecnológicas, pela flexibilidade e pelos novos processos produtivos implicou num movimento internacional direcionado a promover reformas dos sistemas educacionais. (NOVAES, 2007, p. 63).

Estas transformações socioeconômicas também refletiram diretamente na educação e nos seus processos formativos; além de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania, a prática social e continuidade dos estudos passaram a assumir legalmente a função para a formação e qualificação para o trabalho, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205,

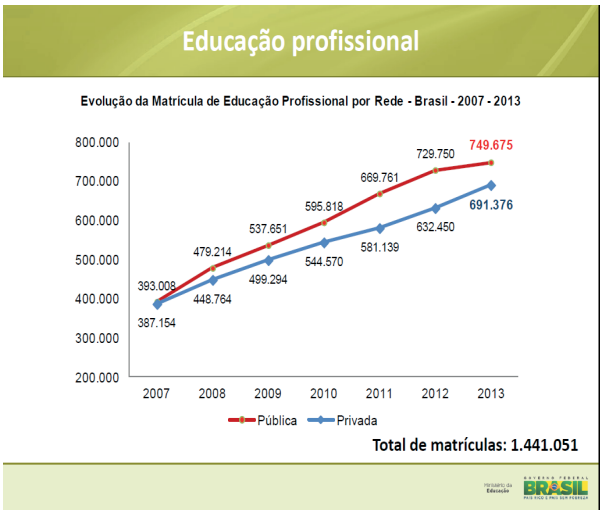
A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, diante das mudanças ocorridas aliadas às necessidades de adaptação aos processos tecnológicos o papel e a função social da educação crescem de importância, tornando-se elemento de atenção e gerando revisões nas políticas e práticas educacionais.

As relações entre trabalho, escolaridade e profissionalização resultam de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural. Novas demandas e necessidades pressionaram as velhas estruturas educativas fazendo emergir, a partir da segunda metade dos anos 90, os debates para a reestruturação do ensino médio e profissional. MANFREDI (2002, p. 32).

Neste contexto, a Educação Profissional, a partir da última década apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9.394/96 e pelo decreto n. 2.208/97, buscou consolidar projetos ou políticas que foram determinadas pela necessidade de intervir na formação do trabalhador. O que se buscava era uma escola em que a formação fosse baseada para atender ao mercado de trabalho.

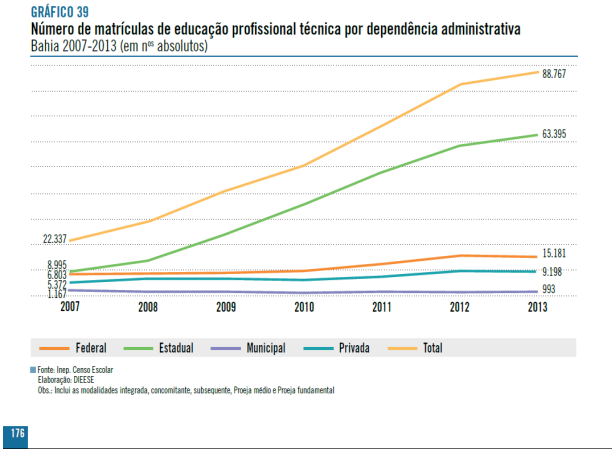
Segundo dados do Ministério da Educação – MEC no Brasil, entre os anos de 2007 e 2013, houve um grande avanço no número de matrículas de educação profissional, tanto no setor público, que sai de 393.008 em 2007 e passa para 749.675 em 2013, quanto no setor privado, que sai de 387.154 em 2007 e passa para 691.376 em 2013; quando consideramos a distribuição destas matrículas por dependência administrativa é apontado que no setor público há uma busca por matrículas de cerca de 52% (considerando o sistema Federal, Estadual e Municipal juntos) e o setor privado com 48%. Ver figuras a seguir:



Fonte: Ministério da Educação – MEC

No Estado da Bahia houve investimentos governamentais na implantação e fortalecimento da educação profissional; estando vinculados aos 10 compromissos do Programa Todos pela Escola[101]. É apontada como uma oportunidade aos jovens e trabalhadores baianos fazerem um curso técnico de nível médio, sendo preparados, por meio da formação integral, para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho; tendo por base os princípios da formação e educação integral, do trabalho como princípio educativo e da intervenção social como princípio pedagógico.

Segundo dados divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE em 2014, intitulado Educação Profissional da Bahia: Geração, Gênero e Etnia, o número de matrículas de educação profissional técnica cresceu significativamente entre os anos de 2007 e 2013 passando de 22.337 para 88.767 (considerando os sistemas Federal, Estadual, Municipal e Privada). Ver figuras a seguir:



Fonte: Inep. Censo Escolar / Elaboração: DIEESE

101 O Programa Todos pela Escola conta com o compromisso do Governo da Bahia, a adesão das prefeituras, a colaboração dos gestores, educadores e a parceria das famílias. a Secretaria da Educação do Estado da Bahia estabeleceu 10 compromissos para nortear suas ações.

Sua organização segue a lógica da territorialização da Educação Profissional como uma estratégia de interiorização e inclusão dos estudantes e trabalhadores, fazendo parte da política de divisão territorial do Estado e do atendimento às demandas do Plano Plurianual Participativo. A expansão por Territórios de Identidade[102] é baseada na criação de Centros Territoriais de Educação Profissional; com essa estratégia, os jovens e trabalhadores são preparados para trabalhar em seus municípios, em seus territórios, não precisando mais migrar em busca de oportunidades em outras regiões.

O Território de Identidade de Irecê (TII) está localizado no semiárido baiano e é formado por 20 municípios – América Dourada, Barro Alto, Barra do Mendes, Cafarnaum, Canarana, Central, Gentio do Ouro, Ibipeba, Ibititá, Ipupiara, Irecê, Itaguaçu da Bahia, João Dourado, Jussara, Lapão, Mulungu do Morro, Presidente Dutra, São Gabriel, Uibaí e Xique-Xique.

Segundo dados da Secretaria do Planejamento este Território apresenta características essencialmente rurais onde 69% dos estabelecimentos são constituídos de pequenas propriedades rurais, a produção agrícola contribui para a economia do território, especialmente a produção familiar. Sua população é extremamente carente onde 59% das famílias são beneficiárias do principal programa de transferência de renda do Brasil, o Bolsa Família[103].

Tenho tido experiências enriquecedoras neste território e que ao mesmo tempo tem me provocado muitas inquietações; sou professora titular da disciplina Economia, Trabalho e Educação em uma Universidade Pública, onde constituí e assumi a liderança de grupo de pesquisa cadastrado no CNPq; desenvolvi cursos de extensão e pesquisa com este temática, participei como formadora do PROJOVEM URBANO (proposta de formação integral do jovem: conclusão do ensino fundamental, Qualificação Profissional e Participação Cidadã), formação que me habilitou a ministrar cursos e formar os educadores que lidavam diretamente com o jovem.

---

102 Território: o conceito adotado é “um espaço geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo a cidade e o campo, caracterizado por critérios multidimensionais – tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições -, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial”. (MDA, 2004, p. 04-05)

103 O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. O Bolsa Família possui três eixos principais: a transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza; as condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; e as ações e programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade.
Disponível em http://www.mds.gov.br/bolsafamilia; acesso em 06/09/15.

Ao longo dos últimos anos, pude vivenciar experiências que ampliaram minha percepção em relação as potencialidades e fragilidades deste território. Em 2012 o Programa de Estudos do Trabalho – PROET[104] lançou o edital de nº 037/2012 com o intuito de selecionar/financiar pesquisadores que apresentassem propostas que articulassem "trabalho e educação profissional"; submeti um projeto que foi aprovado tendo ainda duas bolsas de iniciação científica vinculadas à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. A pesquisa analisou a experiência e contribuição da Cooperativa de alunos do Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê - COOPCETEP na inserção das juventudes no mundo do trabalho.

Com este estudo percebi que o espaço de ação estudantil oportunizou aos seus cooperados a possibilidade concreta de ensaio e experimentação de exercícios de tomada de decisão e responsabilidades sócio-administrativas, levando-os a representatividade e cobrança por resultados nos espaços específicos e também em suas respectivas comunidades, instituições de trabalho e militância política.

> Todos estes momentos e experiências fizeram-me refletir a respeito das questões que envolvem a educação profissional. Penso que a educação enquanto espaço formativo de construção de conhecimento continuado, formal, não formal e informal requer articular ciência, tecnologia e cultura, estando comprometido com a redução/superação das desigualdades sociais; que o trabalho assume um duplo conteúdo – de sentido filosófico (enquanto capacidade do homem de transformar a natureza e a sua própria vida, de criar, pensar, refletir e produzir) e histórico; o trabalho é entendido como parte fundamental da ontologia do ser social. "o que demarca a dimensão mais profunda da concepção do trabalho como princípio educativo é de ordem ontológica (inerente ao ser humano) e, consequentemente, ético-política (trabalho como direito e como dever)". (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

Para Cavedon e Ferraz (2005) o saber científico produzido nas academias é constituído em um saber institucionalizado que até certo ponto se encontra desvinculado do cotidiano naquilo que diz respeito às ressignificações atribuídas a esse conhecimento. Quando os estudiosos teorizam o fazem mediante essa institucionalização do conhecimento. No entanto, no cotidiano, os sujeitos sociais produzem o "saber" fazendo com que os conceitos institucionalizados sejam permeados por significações próprias do contexto. Assim, as práticas cotidianas vividas podem diferenciar-se dos conceitos prescritos pela instituição.

As representações sociais podem ser definidas como "imagens construídas sobre o real" (MINAYO, 1994, p. 108), elas são elaboradas na relação dos indivíduos em seu

104 O Programa de Estudos do Trabalho - PROET é um dos subprojetos do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Político Pedagógico da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia, realizado por meio do convênio firmado entre a UNEB e a Secretaria Estadual de Educação, via Superintendência de Educação Profissional – SUPROF.

grupo social, na ação no espaço coletivo comum a todos. O espaço público é o lugar onde o grupo social pode desenvolver saberes sobre si próprio, saberes consensuais, isto é, representações sociais. A representação social é um conhecimento do senso comum e é formada em razão do cotidiano do sujeito. Para MOSCOVICI,

> Por Representações Sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crença das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1981, p. 181)

Portanto, as representações são originadas na vida cotidiana através de interações entre indivíduos, quando expõem seus pensamentos sobre determinado assunto ao grupo que pertencem. Concebe a sociedade como um sistema de pensamento coexistindo em duas classes distintas de universos de pensamentos, os universos consensuais e os universos reificados.

Considerando que durante as práticas de trabalho há também construção de representações e saberes, de habilidades técnicas, saberes sobre o trabalho e sobre as relações em que se produz o trabalho e o trabalhador (MANFREDI, 2005), considerando também que o Território de Identidade de Irecê - TII apresenta características essencialmente rurais onde seus estabelecimentos são constituídos de pequenas propriedades rurais de produção agrícola em que a base de sua economia é especialmente a produção familiar, é que buscamos compreender o que pensam os sujeitos da educação profissional do território de Identidade de Irecê, vinculados ao curso de agropecuária, a respeito das questões aqui levantadas.

Esta é uma pesquisa em andamento, com previsão de conclusão para 2018; até este momento fizemos uma pesquisa teórico metodológica e um levantamento inicial junto a 20 (vinte) sujeitos egressos, dos anos de 2010 a 2014, a respeito das representações sobre os objetos sociais trabalho e educação. Quando questionados a respeito da compreensão em relação ao conceito de educação o sujeito A respondeu que,

> é a capacitação do cidadão; formação do indivíduo; é o desenvolvimento físico, moral e intelectual do ser humano; educação é a base de tudo; sem educação você não tem trabalho, não consegue nada; ajuda a desenvolver o senso crítico; ato de instruir; é o alicerce da vida.

Quanto ao significado de trabalho o sujeito B respondeu que,

> trabalho significa dignidade; cidadania e prosperidade de uma comunidade nação; garantia de um futuro; é uma renda familiar para o bem de estar da sua família e de si

próprio; trabalho é viver, para você viver tem que trabalhar; trabalho é a vida, é saúde; base do sucesso.

É fato que estatisticamente existe um crescimento em relação às vagas e matrículas na educação profissional; por sua vez as políticas públicas para este segmento orientam os sujeitos para uma formação integral que promova a inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho. Com isso refletimos se a formação dos sujeitos, egressos da educação profissional, pode influenciar e possibilitar a construção de saberes e novos aportes na visão sobre trabalho e educação na educação profissional; no Território de Irecê é possível que o percurso da educação profissional integrada ao ensino médio tenha atendido às demandas e oportunidades do mundo do trabalho.

Acreditamos que o recorte da Teoria das Representações Sociais – TRS sobre como os sujeitos sociais pensam a relação entre trabalho e educação e agem no mundo no trabalho pode ser uma contribuição para repensar as políticas públicas em educação profissional, considerando as demandas da educação, gestão e sustentabilidade no Território de Identidade de Irecê – TII.

CONCLUSÃO PARCIAL

Com este estudo refletimos que a educação profissional pode contribuir não só para o desenvolvimento científico e tecnológico, mas também para a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho quando estabelecemos uma política que considere o trabalho como princípio educativo, sendo pensada não apenas como um modelo de educação que visa somente à técnica pela técnica, mas torná-lo capaz de compreender, intervir e realizar as transformações socialmente necessárias.

Percebemos ainda a necessidade de construção de uma política de educação profissional que contribua para a inserção do sujeito no mundo do trabalho através do fortalecimento da relação entre a Universidade, a Educação Básica e a Educação Profissional a partir de uma política que considere o trabalho como princípio educativo e como alternativa as demandas sociais e uma resposta a favor da inclusão.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org.), OLIVEIRA, Denize Cristina (org). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000.

CASTIONI, Remi. **Educação no mundo do trabalho: qualificação e competência**. São Paulo: Francis, 2010.

CAVEDON, N.R.; FERRAZ, D.L.S. **Representações Sociais e Estratégias em Pequenos Comércios**. ERA-eletrônica, v. 4, nº 1, Art. 14, jan./jun. 2005. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/raeel/v4n1/v4n1a14.pdf; acesso em 28/07/2015

DEREYMEZ, Jean-Willian. **Le Travail-Histoire, perspectives**. Grenoble: Press Universitaires de Grenoble, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTTA, Maria. RAMOS, Marise. (orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo, Cortez, 2005b.

KUENZER, Acácia Zenaida. Trabalho como principio educativo In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: fevereiro de 1999.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1990.

MANFREDI, Silvia Maria. Qualificação e educação: reconstruindo nexos e inter-relações. In. **Construindo a Pedagogia do Trabalho**. Vol.1 Coleção Qualificação social e profissional. 2005

MINAYO, Maria Cecília S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARECHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações Sociais.** Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

NOVAES, Ivan Luiz. Políticas públicas e planejamento para a educação. In NASCIMENTO, Antonio Dias, **Desenvolvimento sustentável e tecnologias da informação e comunicação**. Salvador, EDUFBA, 2007.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Spink, M. J. **O Conhecimento no Cotidiano – as representações sociais na perspectiva da Psicologia Social.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

---, **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

---, **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de janeiro: EDUERJ, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e Educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, vol. 12, n. 34, jan/abr, 2007.

OS PRINCÍPIOS TEÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS ESTRUTURANTES DA EXPANSÃO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA BAHIA (2007-2014)

Aline de Oliveira Costa Santos (UNEB/UFBA)
oliveiracosta@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Analisamos, neste artigo, os princípios teóricos, políticos e pedagógicos apresentados pela Suprof, como sendo aqueles que orientam a expansão da Rede Pública Estadual de Educação Profissional da Bahia, entre os anos de 2007 a 2014, período que corresponde à gestão do Governador Jaques Wagner do Partido dos Trabalhadores (PT).

Desde 2007, o Governo do Estado da Bahia definiu a Educação Profissional como uma política pública prioritária de Estado e vem expandindo de forma exponencial a oferta de educação profissional em todo estado. Neste processo, dois acontecimentos foram determinantes: a criação da Superintendência de Educação Profissional (Suprof), através do Decreto Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007 e o lançamento do Plano de Educação Profissional da Bahia 2008-2011. (BAHIA, 2011)

Em 2014, a Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia alcançou a posição de 2ª maior rede de educação profissional do Brasil, ficando atrás apenas do Estado de São Paulo. O número de matrículas em cursos de educação profissional saltou de 4.016 em 2006 para 70.754 em 2014 (BAHIA, 2014).

No bojo das mudanças anunciadas pela Gestão de Jaques Wagner frente ao Governo do Estado, a Educação Profissional foi assumida como parte estratégica do desenvolvimento econômico e social baiano e sua oferta alcançou todos os 27 Territórios de Identidade da Bahia[105]. Trata-se de uma política implicada com a formação cidadã e a preparação profissional de milhares de educandos, sobretudo dos jovens baianos, uma vez que os Cursos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPIs) representam a maior parte da oferta de educação profissional da Rede, um curso majoritariamente destinado aos jovens que acabaram de completar o ensino fundamental.

105 Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar (BAHIA, 2014).

Nesse sentido, é de extrema relevância questionar em quais bases se ancoram a política de educação profissional da rede pública estadual da Bahia. Tal resposta poderá indicar a intencionalidade da política: se é formar indivíduos emancipados, conscientes do seu papel político e social para o conjunto da sociedade ou apenas mão de obra para atender as exigências do mercado de trabalho.

A metodologia utilizada na elaboração do presente texto foi de caráter qualitativo. Além da revisão de literatura sobre o tema educação profissional, fizemos o levantamento e análise de leis, decretos, regulamentos, informativos, anuários estatísticos e outros documentos oficiais da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia.

O texto está organizado em três partes, além dessa introdução e das considerações finais. Na primeira parte discutimos os conceitos: educação omnilateral ou tecnológica, educação como princípio educativo e educação profissional integrada à luz de alguns teóricos que se debruçaram sobre os temas. Na segunda apresentamos aspectos estruturais da Rede Pública de Educação Profissional da Bahia entre os anos de 2007 e 2014. E na terceira apresentamos e analisamos os princípios teóricos, políticos e pedagógicos que estruturam a política de educação profissional da Rede Estadual.

TRABALHO, ENSINO E EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

A emancipação do trabalhador somente pôde ser pensada na medida em que sua exploração/alienação foi revelada. Nesse sentido, esta preocupação esteve presente na obra de Karl Marx, que propôs a união entre trabalho e ensino e defendeu a proposta de uma educação politécnica, tecnológica e/ou omnilateral, a qual influenciou a formulação de outros teóricos marxistas, como a escola unitária de Gramsci e a escola do trabalho de Pistrak. A ideia básica dessas propostas é o princípio da união entre trabalho e ensino e, é sob essa base que atualmente algumas políticas públicas de educação profissional no Brasil se declaram estarem assentadas. Por isso, faz-se necessário levantar informações sobre as propostas originalmente para depois confrontá-las com a proposta atual.

A alienação e suas consequências foram possíveis de se efetivar e permanecer, sobretudo pela separação que se deu entre trabalho e educação. De acordo com a concepção marxista de trabalho, a chave para romper com essa lógica está na própria natureza do trabalho, no que tange à sua dimensão emancipadora, pois se por um lado o trabalho é um processo que aliena o homem, por outro tem a capacidade de despertá-lo do processo de alienação.

É o que a tradição marxista denomina de “dupla face” do trabalho, ou seja, sua capacidade de estabelecer uma “relação contraditória em face do processo de formação humana: de um lado a negação do homem e, ao mesmo tempo criação de possibilidades para a emancipação social” (SOUSA JÚNIOR, 2010, p.25). Neste sentido, todo o processo histórico de separação entre trabalho e educação concorre tanto para um processo de manutenção do *status quo*, como pode contraditoriamente compelir um processo de mudança social e, nesse contexto, a educação é estratégica.

Percebemos que a educação para emancipação não somente é possível, como necessária no contexto atual do capitalismo, sistema no qual os processos de exploração do trabalho humano se aprofundam e determinam o esgotamento e esfacelamento da classe trabalhadora. Pensar na construção de propostas de educação para emancipação é uma tarefa que se faz urgente.

Embora Marx não tenha se dedicado a escrever, especificamente, sobre a educação formal, em alguns de seus escritos é possível encontrar algumas notas sobre a matéria. No “Manifesto Comunista”, defendeu a “Educação pública e gratuita de todas as crianças” e a “combinação da Educação com a produção material”, como medida que deveria ser tomada por um futuro Estado socialista. Na “Crítica ao Programa de Gotha”, apontou a necessidade de “exigir escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com escolas públicas” (MARX, 1999, p.45). Em “O Capital”, expôs a ideia de uma educação tecnológica como uma educação que combinaria o “trabalho produtivo” com “o ensino” e a “ginástica” (MARX,1997, p.554).

Entretanto, faz-se necessário destacar que tal proposta não é uma ideia originária de Marx. Ele próprio citou a experiência posta em prática pelo socialista utópico Robert Owen (1771-1858), que, em 1816, em sua fábrica em New Lanark na Inglaterra uniu trabalho produtivo com a educação de crianças e reduziu a jornada de trabalho (MARX, 1996, p.80). Outro destaque precisa ser feito com relação aos limites impostos pela sociedade capitalista para efetivação de uma educação que promova a emancipação da classe trabalhadora. Mészáros (2006) afirma que

> [...] a educação formal está totalmente integrada na totalidade dos processos sociais, e mesmo em relação à consciência do indivíduo particular suas funções são julgadas de acordo com sua rasion d’être identificável na sociedade como um todo [...]. O sistema educacional formal da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não tiver de acordo com a estrutura educacional geral- isto é, com o sistema específico de ‘interiorização’ efetiva – da sociedade em questão (MÉSZÁROS, 2006, p. 273).

O autor defende que em uma sociedade capitalista, os limites impostos pelo modo de produção não permitem que o ensino se dê de forma completamente “livre” das aspirações do sistema. Entretanto, as relações contraditórias inerentes ao capitalismo

cooperam para que a educação formal e as demais formas de educação, inclusive a autoeducação, formem a classe trabalhadora para o processo emancipatório.

Sousa Junior (2010) ressalta que no entendimento de Marx, o problema fundamental da educação localiza-se fundamentalmente no processo de educação do trabalhador, por ser este o agente que sofre mais intensamente, a opressão do capital e também por ser ele o portador das condições mais favoráveis para conduzir um processo de mudança. Ainda acrescenta:

> Marx compreende o papel desempenhado pelas associações operárias de toda ordem, como partidos, sindicatos etc. e o papel desempenhado pela formação escolar articulada à formação no trabalho como elementos que concorrem para desenvolver e fortalecer a práxis revolucionária, essa sim a grande pedagogia da transformação na ou da sociedade do capital (SOUSA JUNIOR, 2010, p.27)

Ainda conforme o autor, em Marx, o princípio da união trabalho e ensino cumpre duas ordens de preocupações: de forma imediata, como antídoto contra a divisão do trabalho e como momento de formação do proletariado; e futuramente como princípio imanente às novas relações de produção (SOUSA JÚNIOR, 2009. 55). Apesar da importância que conferia a essa dimensão do ensino, não escapava a Marx a noção de que a transformação social dependeria de mudanças radicais nas relações de produção (FERRETTI, 2009, p. 116), dimensão que não deve ser esquecida ao se falar de educação em Marx.

Assim como Marx, Antônio Gramsci (1891-1937) também defendeu a combinação entre educação e trabalho. Para este filósofo, político e membro do Partido Socialista Italiano, as condições de superação da alienação se encontravam contraditoriamente no próprio processo de trabalho alienado, na medida em que, para ele, diferentemente de Nietzsche, por mais alienador que fosse o trabalho industrial, ele seria incapaz de usurpar dos homens sua atividade intelectual, condição de toda libertação. Por isso afirmou que

> [...] não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar [...] (GRAMSCI, 2000, p. 53).

Conforme Nosella (2004), o interesse de Gramsci para com a educação era motivado pela objetiva preocupação de preparar os quadros dirigentes que haveriam de governar o futuro Estado Proletário. Portanto, defendia uma escola "desinteressada" do trabalho, que conota uma visão ampla, complexa, de longo alcance, que interessa à coletividade e não apenas a pequenos grupos. Para ele, esta escola de cultura popular deveria ser um pleito da classe proletária, já que "o Estado sempre criou uma escola de cultura humanística para os ricos e outra escola para os filhos dos trabalhadores", tomando a escola do trabalho sempre de forma interessada, ou seja, voltada para atender os interesses do mercado de trabalho.

Kuenzer (2009) afirma que o trabalho como princípio educativo remete à relação entre o trabalho e a educação, tendo em vista o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do homem. Trata-se de uma proposta que visa restituir os vínculos entre trabalho e educação que foram historicamente cortados e "remendados" aos modos do mercado de trabalho, privando o homem de compreender a sua própria existência. Conforme Gramsci, a escola destinada aos filhos da classe trabalhadora deveria ser,

> Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade. A escola profissional não se pode tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinhamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme (GRAMSCI, 1916, apud NOSELLA, 2004, p. 50)

Baseado nas reflexões sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, Saviani (2007) buscou descrever a conformação do sistema de ensino, tendo em vista as condições atuais da sociedade brasileira. Para o autor, no ensino médio, a relação entre o conhecimento e atividade prática deve se dar de forma explícita e direta, cabe a este nível de ensino recuperar a relação entre o processo produtivo e a educação,

> [...] no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p.160).

A etapa escolar do ensino médio deve, então, propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos, das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Assim, deve propiciar a formação de politécnicos e não a formação de técnicos especializados, concebendo a politecnia como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna (SAVIANI, 2007, p.161). Para o autor, trata-se uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, o qual se tornou obrigatório no Brasil através da Lei 5.692/1971, revogada em 1982.

As formulações de Marx, Engels e Gramsci se constituíram em referências conceituais, epistemológicas e metodológicas do campo Trabalho e Educação. Nota-se, nesse campo, certa convergência de posições no que tange à proposta de uma educação que tome o trabalho como referência, como fundamento e/ou como princípio educativo. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012). Com base nessas formulações, diversos pesquisadores no Brasil, além dos que já foram citados ao longo do texto, vêm trabalhando em torno da proposta da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Embora haja algumas divergências no campo marxista com relação à forma e ao conteúdo da proposta, torna-se notável a unidade de pensamento no que diz respeito à defesa de tal proposta.

Mas o que quer dizer educação profissional integrada? A resposta a essa questão parece convergir para um ponto que, desde o início do desenvolvimento deste capítulo, procurou-se compreender: a (in) dissociabilidade entre trabalho e educação. Ciavatta (2005) afirma que

> A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano divido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p.85).

Ainda segundo Ciavatta, como formação humana, o que se busca é garantir aos jovens e/ou adultos trabalhadores o direito a uma educação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadãos (CIAVATTA, 2005). A educação tecnológica, a formação omnilateral, o trabalho como princípio educativo e a escola unitária, são propostas que se constituem como base epistemológica do conceito de integração. Conceito que deve perpassar todos níveis e etapas da escolarização, como apontam Ciavatta e Ramos (2014):

> No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.87)

A proposta de uma educação profissional integrada defende a superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, na busca de formar trabalhadores emancipados, ou seja, sujeitos com competência técnica e compromisso político. Tal proposta sempre encontrou dificuldades de se efetivar no Brasil. A aprovação do Decreto 5.154/2004 no Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva representou um avanço, na medida em que trouxe novamente a possibilidade de oferta dos cursos de educação profissional integrado ao ensino médio, extintos pelo decreto 2.208/97, embora haja controversas.[106]

A REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA BAHIA

O compromisso de reestruturação da oferta de educação profissional fez parte da plataforma eleitoral do governador Jaques Wagner (PT), eleito em 2006 e durante o primeiro ano de sua gestão diversas ações foram realizadas no sentido de preparar a expansão da Educação Profissional na Bahia, que somente pôde ser observada a partir de 2008. A participação de movimentos sociais e dos representantes das escolas foi uma característica marcante na formulação da política. Através do Decreto Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007, o Governo da Bahia criou a Superintendência de Educação Profissional no âmbito da Secretaria de Educação.

A criação da Suprof foi fundamental para desenvolver e consolidar a política de educação profissional no Estado, pois foi a partir do trabalho realizado pela Superintendência que foram consolidadas as ações da expansão e consolidação da oferta de Educação Profissional no Estado.

Outro importante marco na estruturação da política foi o Decreto Nº 11.355 de 4 de dezembro de 2008, que legitimou a instituição dos Centros Estaduais de Educação Profissional – CEEP e dos Centros Territoriais de Educação Profissional – CETEP no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino do Estado da Bahia. Consta do artigo 1º do decreto:

> Ficam instituídos os Centros Estaduais e os Centros Territoriais de Educação Profissional, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, em decorrência da

106 Sobre este assunto ver FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS 2005; MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012 e LIMA 2011.

> política pública de ampliação da oferta e reestruturação da Educação Profissional no Estado da Bahia, visando o desenvolvimento social, econômico e ambiental, a interação da educação profissional com o mundo do trabalho e o incentivo à inovação e desenvolvimento científico- tecnológico (BAHIA, 2007).

A diferenciação de unidades em CETEP e CEEP não é apenas de terminologia. Segundo o Decreto, os Centros Estaduais de Educação Profissional - CEEPs atenderão às demandas consideradas estratégicas para o desenvolvimento socioeconômico e ambiental do Estado e se caracterizam pela oferta de Educação Profissional em todas as suas modalidades. Nos CEEPs, os cursos são oriundos de um ou dois Eixos Tecnológicos.

Os Centros Territoriais de Educação Profissional - CETEPs, por sua vez, devem "[...]atender às demandas consideradas relevantes nos Territórios de Identidade do Estado da Bahia" (Bahia, 2008) e se caracterizam pela oferta de Educação Profissional, no âmbito de cada Território. Nos Centros Territoriais, a oferta dos cursos pode originar de uma variedade maior de Eixos Tecnológicos. Essa nova configuração dos Centros e a instituição dos Conselhos Escolares foram importantes principalmente para melhorar os processos de democratização no interior dos Centros, aspecto fundamental numa formação que se almeja emancipadora

Além dos CETEPs e CEEPs, a Rede Estadual de EP é também composta por unidades escolares de ensino médio que ofertam cursos de educação profissional e por escolas conveniadas. Conforme informações divulgadas pela Suprof, em 2013 havia: 32 Centros Territoriais; 34 Centros Estaduais; 89 unidades compartilhadas e 2 escolas conveniadas. As formas de articulação ofertadas pela Rede de Educação Profissional são: Educação Profissional Integrada; Educação Profissional Técnica de Nível Médio Concomitante; Educação Profissional Técnica de Nível Médio Subsequente; PROEJA Médio; PROEJA Fundamental, em Regime de alternância; PROJOVEM; PRONATEC – FIT e TEC.

A Superintendência afirma que a oferta dos cursos ocorreu de acordo com as necessidades por qualificação e formação profissional nos Territórios de Identidade, apontadas por diferentes atores sociais e no PPA Participativo. Os Anuários da Educação Profissional da Bahia 2010 e 2012 contribuíram para vincular a oferta de EP às demandas dos Territórios de Identidade e dos arranjos produtivos locais, visto que trazem indicadores do "mundo do trabalho". Entretanto, há relatos por parte de estudantes e professores sobre inadequação de cursos, porém ainda não há estudos que abordem tais questões.

A expansão da rede pública de educação profissional da Bahia entre 2007 e 2014 foi bastante significativa, principalmente pela extensão numérica, trata-se de um crescimento de 1.661% de acordo com as últimas informações da Superintendência.

As matrículas de cursos de educação profissional alcançavam a marca de 4.016, em 2006 e saltou para 70.754, em 2014, marca que fez a Bahia alcançar, já em 2013, o posto de segunda maior Rede Estadual de Educação Profissional do país, atrás apenas do Estado de São Paulo. Estes são os resultados da política que começou a ser executada no início do Governo Wagner, que contou com o apoio técnico e financeiro do Programa Brasil Profissionalizado, mas também contou com recursos do próprio estado.

A Superintendência garante que o atendimento já alcançou todos os Territórios de Identidade da Bahia desde 2012. Os municípios alcançados com a política, em 2006, eram apenas 22 e, em 2014, alcançou a marca de 123. Com a instituição dos CETEPs a oferta tornou-se ainda mais potencializada em termos de alcance, visto que tais instituições têm a missão de atender toda a população de um determinado território, ou seja, de um conglomerado de municípios.

Com a expansão houve, também uma diversificação dos cursos ofertados. Segundo a Suprof, são 84 opções de cursos técnicos e 7 opções de cursos de qualificação distribuídos entre 12, dos 13 eixos tecnológicos do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos - CNCT, excetuando o Eixo Militar. O eixo com maior quantidade de matrícula em 2014 foi Ambiente e Saúde, com 18.793, seguido do eixo Gestão e Negócios com pouco mais de 17 mil matrículas.

Quanto aos números de matrículas por formas de articulação, 55, 72% do total da Rede correspondem aos Cursos de EPI, seguido dos Cursos Subsequentes com 21, 99%, do PROEJA Médio, com 21,25% e PROEJA Fundamental com 1,04. Os cursos de EPI respondem pela maior parte das matrículas de educação profissional da Rede Estadual, fato que significa o cumprimento do acordo com o Programa Brasil Profissionalizado, o qual determina atenção prioritária à forma de articulação integrada. Ainda conforme a Superintendência de Educação Profissional, mais de 30 mil novos técnicos de nível médio foram formados no período entre 2010 e 2013. Entretanto, não foram divulgadas informações mais específicas sobre estágio, evasão, reprovação, número de concluintes da EPI e de outros cursos.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS ESTRUTURANTES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DA BAHIA (2007-2014)

A observação aos princípios teóricos, políticos e pedagógicos de uma proposta ou política de educação é de extrema importância, pois através do enunciado é possível conhecer quais os sentidos que se deseja dar a formação dos educandos. Os princípios delineiam os horizontes da formação. No caso da Bahia, trata-se de uma política responsável pela formação de mais de 70 mil educandos, como mencionado.

Segundo informações da Suprof os princípios teóricos e pedagógicos estruturantes da política de Educação Profissional desenvolvida entre 2007 e 2014 na Bahia, e que ainda estão em vigor, são três: 1) Formação Integral; 2) Trabalho como Principio Educativo e 3) Intervenção social como princípio pedagógico. A partir de tais princípios percebe-se, claramente, pelo menos do ponto de vista da intencionalidade, a preocupação em atender às reivindicações históricas da classe trabalhadora.

No Blog da Educação Profissional da Bahia, consta a seguinte descrição sobre o princípio da formação integral:

> Formação Integral – A educação profissional é parte estratégica do desenvolvimento da Bahia, estando vinculada às demandas do território socioeconômico e ambiental nos Territórios de Identidade, cadeias produtivas e arranjos socioprodutivos locais. Expressa dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho. Objetiva a formação integral, envolvendo a formação profissional de jovens e trabalhadores. Além disso, a Educação Profissional está articulada às diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia. Está voltada, também, ao permanente desenvolvimento da capacidade dos estudantes de adaptar-se, com criatividade e inovação, às condições das ocupações e às exigências posteriores de aperfeiçoamento e de especialização profissional. (BAHIA, 2013, grifo nosso)

Percebe-se, neste texto, a presença de elementos clássicos do conceito de educação integral, como a articulação entre educação, trabalho ciência e tecnologia. Entretanto, observar-se também elementos de uma tendência da "Pedagogia das Competências" propagada da década de 1990, quando diz que deve ser uma educação voltada "ao permanente desenvolvimento da capacidade dos estudantes de adaptar-se com criatividade e inovação às condições das ocupações". A ideia de adaptação é incompatível com a de emancipação. Notamos que há uma incongruência na concepção de formação integral apresentada pela Superintendência.

Em linhas gerais, a Pedagogia das Competências, no campo da relação trabalho e educação, surgiu com a crise do emprego e significou um ideário educacional disposto a constituir um novo profissionalismo, que segundo Ramos (2009)

> [...] implica preparar os indivíduos para mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas para o subemprego, para o trabalho autônomo e para o não-trabalho. Em outras palavras a 'pedagogia das competências' pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade (RAMOS, 2009).

Este ideário remete-nos às noções de flexibilidade e formação por competências, as quais se dissociam profundamente da noção de formação integral, pois, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a formação integral é

> [...] a chave para o trabalhador apreender as contradições das relações sociais de produção e produzir sua existência com o seu trabalho. Não por adaptação à realidade dada, mas em confronto com ela e visando à sua transformação, o que supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (FRIGOTTO; RAMOS; CIAVATTA, 2005, p.85, Grifo nosso).

Ou seja, a capacidade adaptativa é um conceito que não coaduna com a ideia de formação integral. Feita essa observação, ressalta-se que há necessidade de analisar como este e outros conceitos se materializam na execução da política em desenvolvimento na Bahia, pois é na realidade prática que os fins serão passíveis de análise.

No que diz respeito ao segundo princípio enunciado como estruturante da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia, o trabalho como princípio educativo, consta a seguinte explanação nos enunciados oficiais:

> O trabalho é um princípio educativo. Isso quer dizer que prepara os jovens e trabalhadores para o mundo do trabalho, e também para atender as demandas socioeconômicas e ambientais do Estado da Bahia, conduzindo à compreensão da ciência, da técnica e da sua implicação para a sociedade. O estudante torna-se uma pessoa e um cidadão pleno, um sujeito de direitos, capaz de intervir no mundo do trabalho e na sociedade. (BAHIA, 2013, grifo nosso)

O trabalho como princípio educativo é um conceito que, como dito anteriormente, aparece no pensamento de Gramsci, e que não representa apenas um projeto de educação, mas um projeto para uma determinada classe e sociedade. Para Gramsci, a escola profissional não poderia se tornar “uma encubadeira de pequenos monstros mesquinhamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma” (GRAMSCI, 1916, *apud* NOSELLA, 2004, p. 50).

Nesse sentido, a ideia de formar cidadãos plenos se aproxima dessa proposta, embora seja corrente a afirmação de que o trabalho como princípio educativo não poderá se materializar no contexto de uma sociedade capitalista (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012). Assim, não se pode afirmar que a política de Educação Profissional do Estado da Bahia está embasada nos pressupostos defendidos por Gramsci, o que pode ocorrer são aproximações.

No que tange ao terceiro princípio: Intervenção social como princípio pedagógico, consta o seguinte esclarecimento nos documentos oficiais da Superintendência:

> Na Educação Profissional da Bahia, a intervenção social é princípio pedagógico. Possibilita que o estudante aprenda os conteúdos e práticas em situações reais e contribui para a sua formação integral, fazendo com que compreenda a dimensão social da futura profissão. Com isso permite que o estudante dê um retorno social, aplicando seus conhecimentos e habilidades nos seus Territórios de Identidade (BAHIA, 2013, grifo nosso).

A proposta de intervenção social como princípio pedagógico advém da ideia de envolver os estudantes em atividades com o objetivo de intervir na realidade social. Projetos de intervenção social são utilizados com frequência em organizações sociais e no ensino superior, a exemplo dos projetos de extensão universitária.

> Trata-se de mobilizar professores e estudantes para prestação de serviços à comunidade imediata e/ou ao território onde a unidade escolar se insere, em um tipo de "estágio social". O aprendizado com ocorre tanto pela execução prática de procedimentos, como da vivência e discussão do contexto e das situações sociais vivenciadas. Além disso, as ações se articulam com orientação profissional e o estágio propriamente dito (LIMA, 2011, p.15).

Trazer essa experiência para a educação profissional não deixa de ser uma proposta inovadora da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia e que certamente colabora no sentido de formar sujeitos mais comprometidos com as questões do seu entorno social. Porém também é preciso considerar que as propostas de intervenção social são formas de flexibilizar a atuação profissional dos estudantes, pois em alguns casos, tais propostas podem substituir a carga horária dos estágios curriculares. Significa mais uma forma de driblar a falta de oportunidade de estágios, problema enfrentado pelos estudantes da educação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que atualmente, há um retorno da ênfase na Educação Profissional, sendo justificado a partir de dois discursos contraditórios entre si: o primeiro baseia-se na afirmativa de que “existem empregos, mas faltam pessoas qualificadas para os postos de trabalho” e o segundo é a negação do primeiro: “não existem empregos, mas cada um deve criar o seu próprio trabalho”. Assim, empresários e governo justificam a necessidade de educação profissional.

Os estudos do campo Trabalho e Educação colaboram o desvendamento dos interesses pela Educação Profissional no marco do Capitalismo e ao mesmo tempo assinalam a possibilidade de construir uma proposta de educação que contribua para o processo de emancipação da classe trabalhadora. Nesse sentido, de forma recorrente, as contribuições de Marx e seus seguidores são retomadas, porém faz-se necessário contextualizar os condicionantes sócio históricos e políticos.

Entendemos que a Educação Profissional é uma necessidade da classe trabalhadora. E de fato ela precisa está acima de interesses privativos ou estatais e compromissada com a formação integral dos educandos. A busca por uma educação de qualidade, de caráter emancipatório, desprovida da clássica separação entre trabalho manual e trabalho intelectual é um desafio histórico na sociedade brasileira. Nesse sentido, consideramos a política de Educação Profissional em execução na Bahia de fundamental importância, embora haja contradições na base das proposições, como apontamos neste trabalho.

Através da análise dos princípios teóricos, políticos e pedagógicos que estruturam a Rede Pública Estadual de Educação Profissional da Bahia percebemos que do ponto de vista intencional há um compromisso com a formação do trabalhador na perspectiva da emancipação. Mas, ainda na dimensão propositiva há elementos que podem ser confundidos com a defesa de uma educação adaptativa, voltada para atender as demandas do mercado de trabalho e/ou para formar para o subemprego.

Entendemos que a reflexão e a crítica sobre os princípios teóricos, políticos e pedagógicos da política de educação profissional na Bahia podem colaborar para apontar mudanças necessárias na concepção dos cursos e consequentemente na formação dos nossos estudantes da classe trabalhadora, responsáveis em potencial das transformações necessárias à construção de uma sociedade justa e solidária.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Plano de Educação Profissional da Bahia. Suprof. 2008**. Disponível em: www.cdes.gov.br/.../apresentacao-plano-de-educacao-profissional-da-ba. Acesso em 22/03/2013.

_____. **Princípios e Eixos da Educação Profissional da Bahia. 2007.** Disponível emhttp://consed.org.br /rh/resultados/2012/planos-estaduais-de-educacao/pee-ba. pdf. Acesso em 22/03/2013.

_____. Educação Profissional da Bahia. Trabalho, Educação e Desenvolvimento. **Legislação Básica 2010-2011**.

_____. A Rede Pública de Educação Profissional do Estado da Bahia. Material de divulgação disponibilizado pela Suprof (encarte de agenda). 2008.

_____. A Rede Pública de Educação Profissional do Estado da Bahia. Material audiovisual disponibilizado pela Suprof. 2014.

BRASIL. **Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, e da outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em:Acesso em 18 de fevereiro de 2013.

CIAVATTA. M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Rev. Bras. Educ.** [online]. 2012, vol.17, n.49, pp. 11-37. ISSN 1413-2478.

FRIGOTTO, G. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida**. IN: A experiência do trabalho e a educação básica. Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2ªed. 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.(orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. Caderno 23. Americanismo e Fordismo. In: _____. **Cadernos do cárcere**.Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.

KUENZER, A. Z. **O trabalho como princípio educativo**. In. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2009. Disponível em http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html. Acesso em 24/03/2014.

LIMA. A.A.B. Educação profissional para quê? Construindo a formação dos trabalhadores para além do falso consenso. **Revista Trabalho, Educação e Políticas Públicas**. Instituto Integrar. Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT. Ano XV, n. 7, novembro de 2011.

MARX, K. **O Capital. Crítica da economia política**. Rio de Janeiro. Editora Nova Cultura. 1996.

_____. **Crítica ao Programa de Gotha**. Fonte digital: Rocket Edition; 1999. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf. Acesso em 22/07/2013.

_____. **Teses sobre Feuerbach** (1845). Fonte digital: Rocket Edition; 1999. Disponível em: http://www.adelinotorres.com/historia/Karl%20Marx-Teses%20sobre%20Feuerbach.pdf . Acesso em 01/06/2012.

MARX, K. ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Lisboa: Avante Edições, 1997. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/Manifesto DoPartido Comunista/index.htm>. Acesso em 01/06/2012.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA. M.R. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Trabalho encomendado pelo GT 09 –35ª Reunião Anual da ANPEd 2012.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 3. ed, 2004.

RAMOS. M. N. Pedagogia das Competências. In: Dicionário da Educação Profissional e Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia**. Trabalho Necessário, Niterói, n. 3, 2005.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan.-abr. 2007.

SOUSA JUNIOR. J. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do capital.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

_____. **O programa Marxiano de educação e o fundamento da práxis**. Trab. Educ.Saúde,RiodeJaneiro,v.7,suplemento,p.51-66,2009.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A POLÍTICA DE CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Eliane Cristina Gualberto Melo Mineiro (UESB)
elianecgmelo@yahoo.com.br
Frederico Antonio Mineiro Lopes (UNIMONTES)
fredericomineiro@ufmg.br
Sheila Cristina Furtado Sales (UESB)
scfsales@gmail.com

INTRODUÇÃO

As políticas públicas brasileiras voltadas para o campo educacional, especificamente para a educação profissional e tecnológica, vêm se adequando às transformações tecnológicas do mundo globalizado. Tais transformações requerem ações governamentais que promovam o desenvolvimento de uma educação atenta às exigências de um mercado de trabalho altamente competitivo. Nessa conjuntura, percebem-se avanços e retrocessos das políticas públicas nos diferentes níveis e modalidades de ensino, dentre elas, a educação profissional, marcada por políticas que implicam diretamente os contextos locais e nacional.

Um breve resgate histórico sobre a educação profissional no Brasil permite-nos acompanhar as políticas públicas direcionadas para essa modalidade de ensino, bem como os propósitos e implicações das mesmas para o desenvolvimento socioeconômico e cultural do nosso país. No início do século XX, mais especificamente no ano de 1909, o presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 que cria 19 Escolas de Aprendizes Artífices, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil. “Tida no seu início como instrumento de política voltado para as ‘classes desprovidas’, a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas” (BRASIL, 2015).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 destaca a educação profissional quando a dispõe em um capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contidos nas primeiras legislações de educação profissional do país. Vale destacar ainda que a LDB nº 9.394/96 estabelece, conforme o parágrafo segundo do artigo primeiro, que a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, contribuindo para a melhoria e elevação da escolaridade do educando. Da mesma forma, o artigo 39º da referida lei, prevê que “a educação profissional, diferentes

formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (BRASIL, 1996). Nesse mesmo sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, prevê como direitos sociais, entre outros, a educação e o trabalho. Percebe-se, portanto, que a educação profissional, preconizada na LDB e na Constituição Federal, otimiza as chances de capacitação profissional e empregabilidade, em diversos campos e níveis de atuação, não se limitando à formação de técnicos de nível médio, mas como um fator de mudança para os educandos através dos conhecimentos, habilidades e atitudes.

As demandas provenientes do desenvolvimento econômico e tecnológico de um país inserido em um sistema capitalista convoca o poder público e a sociedade civil para elaboração e implementação de políticas públicas antenadas para uma formação profissional-técnica voltada às demandas do mercado. Nesse contexto, em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº. 11.892, que institucionalizou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a finalidade de ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior (BRASIL, 2008). A mencionada lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (OTRANTO, 2010).

Nesse contexto, busca-se compreender, neste estudo, a questão problematizadora desta investigação relacionada às mudanças ocorridas com a criação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) - Campus Salinas, na perspectiva da educação e da política pública. O objetivo geral é analisar as mudanças, enquanto política pública, ocorridas no município de Salinas após a criação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Salinas, descrevendo o processo histórico do atual Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- Campus Salinas, antes Escola Agrotécnica Federal de Salinas, e os reflexos, internos e externos, ocorridos com a sua criação, sobretudo na transição. Como objetivos específicos, elencamos: analisar os aspectos institucionais e a infraestrutura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Salinas, estabelecendo um comparativo histórico; identificar as mudanças ocorridas na educação profissional e tecnológica e no ensino superior após a criação Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - Campus Salinas.

Quanto aos procedimentos metodológicos, além de desenvolver um estudo de caso de cunho qualitativo e da pesquisa documental, buscar-se-á referendar-se nos

pressupostos do materialismo histórico e dialético, de Karl Marx (1818-1883). A opção pelo materialismo ocorreu em virtude das relações históricas e conexões entre o sujeito e a sociedade, além de ser um minucioso e exigente processo de investigação da realidade concreta.

Nesse sentido, ancorado nas questões históricas e suas constatações, espera-se ampliarmos as discussões sobre as políticas públicas direcionadas à educação profissional, o que possibilitará uma melhor compreensão dos resultados das políticas públicas no que tange à educação profissional e tecnológica, analisando as implicações no contexto local e suas relações no âmbito nacional. Além disso, com os resultados finais, espera-se apresentar ao Instituto Federal - Campus Salinas os resultados dessa transformação, a fim de contribuir com o planejamento estratégico da sua gestão educacional, uma vez que os dados analisados possam subsidiar o redimensionamento dessa política no sentido de que haja mais investimento público para essa modalidade de ensino e que sejam avaliadas as ações que deverão ser preservadas e/ou reestruturadas por meio de uma discussão coletiva da sociedade civil e o poder público.

Este trabalho, além desta introdução, está estruturado da seguinte maneira: a segunda seção apresenta a educação profissional e tecnológica demarcada como um instrumento de Política Pública. Na terceira seção são apresentados os Institutos Federais de Educação Tecnológica no Brasil, com foco especial no Campus de Salinas/MG. A quarta e última seção compõe-se das considerações finais, que contém as primeiras aproximações dessa investigação por meio dos resultados parciais obtidos.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO UM INSTRUMENTO DE POLÍTICA PÚBLICA

Políticas públicas, de forma sintética, correspondem ao conjunto de programas e ações desenvolvidas pelo Estado que visam assegurar determinado direito de cidadania constitucionalmente definido. Nessa linha de entendimento, Souza (2003) define política pública como:

> O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. (Souza, 2003, p.13).

Para a autora, políticas públicas, depois de formuladas, são compostas por planos, programas, projetos, além de base de dados ou sistema de informação e pesquisas, submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação pelos Órgãos competentes. No Brasil, percebe-se que o planejamento educacional ao longo de seu percurso esteve envolvido, de um lado, por interesses de governo, e, por outro lado, por anseios dos educadores e representantes da sociedade civil que almejavam uma educação de qualidade para todos.

Inserida nesse contexto, a educação profissional e tecnológica apresenta-se como uma política pública que, desde sua origem, esteve voltada para as classes sociais menos favorecidas, exercendo as atividades que exigiam trabalho e esforço manual, havendo a distinção entre aqueles que detinham o saber e aqueles que executavam as tarefas manuais. Nesse sentido, historicamente a educação brasileira está marcada pela dualidade, na medida em que existem tipos diferentes de escolas destinadas para classes sociais distintas, isto é, ensino propedêutico para as elites, e educação básica e profissionalizante para as demais classes sociais.

No Brasil colonial a base da economia era a agroindústria açucareira, predominando o sistema escravocrata de produção e organização do trabalho (MANFREDI, 2002). Nesse período, o trabalho era desenvolvido pelos escravos da população nativa de índios e dos negros africanos, além de poucos trabalhadores livres que exerciam atividades com maior qualificação técnica. Percebe-se que a aprendizagem dava-se no próprio local de trabalho, sendo transmitida de geração em geração, com prevalência dos aspectos técnicos sobre os teóricos. Nesse cenário, os colégios jesuítas foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios (MANFREDI, 2002). Ainda no período colonial, os colégios dos jesuítas foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, “escolas-oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios (MANFREDI, 2002).

A primeira notícia de um esforço governamental rumo à profissionalização do ensino no país data do ano de 1809, com a criação do “Colégio das Fábricas” pelo Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras, conforme prevê o Parecer CNE/CEB nº 16/99. Assim, a criação do Colégio das Fábricas pode ser considerada como os primeiros indícios da educação profissional no Brasil.

No período imperial, Cunha (2000) afirma que as instituições estatais voltavam-se para a formação compulsória da força de trabalho manufatureira, ao passo que as instituições privadas eram destinadas ao aperfeiçoamento dos trabalhadores livres. Nesse sentido, as iniciativas do Estado (ensino de ofícios), bem com as da sociedade civil, eram legitimadas por ideologias, que, segundo Cunha (2000), tinham por objetivos:

> a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação. (CUNHA, 2000. p.92).

O fim do Império e o início do período republicano foram marcados por várias mudanças no cenário socioeconômico brasileiro, em virtude da extinção da escravatura, pela consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira, afirma Manfredi (2002). A aceleração da industrialização e urbanização também foram fatores que contribuíram para essa nova fase no contexto brasileiro, ao lado das inovações tecnológicas que exigiram maior qualificação profissional dos trabalhadores. Em virtude dessa nova conjuntura econômica e política, o ensino profissional ganha uma nova configuração, embora continue mantendo, basicamente, o caráter assistencialista de antes; entretanto, percebem-se novas iniciativas do poder público em prol de uma organização da educação profissional. Assim, no século XX, mais precisamente no ano de 1909, inicia-se uma nova etapa da educação profissional no Brasil devido à criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

> Na década de 1920 a educação brasileira, segundo Libâneo (2012), assumia um caráter elitista e a questão educacional apenas tornou-se um problema com o início do processo de industrialização nesse período, momento em que houve maior reivindicação dos movimentos sociais em prol da ampliação do atendimento escolar. Tais reivindicações proporcionaram condições para que, em 1932, um grupo de educadores criasse um documento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que, segundo Libâneo (2012, p.176), “pode ser considerado como a primeira tentativa de elaboração de um plano de educação para o país”. Durante os anos de 1930, o Brasil continua se industrializando e, consequentemente, há o aumento da urbanização. No ano de 1937, foi promulgada a nova Constituição Brasileira que trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. A partir de 1942 surgem as Escolas Industriais e Técnicas, que ofertava a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

O governo de Juscelino Kubistschek (1956-1961) é caracterizado pela intrínseca relação entre Estado e economia, em que o objetivo era a formação de profissionais qualificados para atuarem no mercado de trabalho em prol do alcance das metas do país, e consequentemente para o desenvolvimento nacional. Nesse sentido, as indústrias, em especial a automobilística, retratam a consolidação do

processo industrial no Brasil, por meio de produção em massa, racionalização do trabalho, especialização intensiva, divisão social do trabalho, produtividade, aderindo aos princípios dos processos produtivos capitalistas de Taylor e Ford.

Com o advento do processo de industrialização em massa crescente nesse período, o contexto educacional brasileiro da década de 1970 é marcado pela necessidade de formar técnicos para suprir a demanda do mercado de trabalho. Para garantir essa demanda as Escolas Técnicas Federais, criadas em 1959, implantaram novos cursos técnicos atendendo um número de expressivo de estudantes matriculados nos cursos profissionalizantes, acatando o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 5.692/71, que tornou todo o currículo de segundo grau em técnico-profissional, de forma obrigatória.

A nova configuração do cenário econômico mundial, globalizado, bem como a aplicação das políticas neoliberais, atinge também o Brasil, sobretudo a partir da década de 1980. Nesse sentido Libâneo (2012, p.108) afirma que tais mudanças "trouxeram novas exigências, agendas, ações e discurso ao setor educacional [...]". Em 1988 a nova Constituição Federal do Brasil foi promulgada, trazendo inovações no sistema educacional, culminando com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n.º 9.394/96, que alterou a organização do sistema escolar. Para Berger Filho (1999), "a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é considerada um marco na sua forma de tratamento da educação profissional, pela forma global com que o tema é tratado, e pela flexibilidade permitida ao sistema e aos alunos". Para este autor, a Lei de Diretrizes e Bases anterior sempre tratou da educação profissional apenas parcialmente.

Dessa forma, a política educacional brasileira nos anos 1990 relaciona-se ao contexto de redefinição do papel do Estado, o qual está inserido no movimento de crise do capitalismo. Em consequência dessa fase, houve uma profunda reforma do Estado no que tange o público e o privado. Peroni (2003) considera que o Estado se apresenta ora como "máximo" (para o capital), ora como "mínimo" (para as políticas sociais), estando condicionado pelo modo de produção capitalista (das classes dominantes) e a lógica do pensamento neoliberal.

No Brasil, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, propõe a reforma do Estado, por meio de formulação de estratégias neoliberais, criando o Mare (Ministério da Administração e Reforma do Estado), tendo como ministro Bresser Pereira, na perspectiva de mudança da administração pública antes burocrática, rígida e ineficiente para uma administração gerencial, flexível e eficiente, com foco nos resultados, na descentralização e redução dos níveis hierárquicos, na lógica empresarial da competitividade internacional da globalização.

A educação profissional técnica de nível médio, uma das modalidades de ensino da educação básica, está prevista também na Meta de nº 11 no atual Plano Nacional de

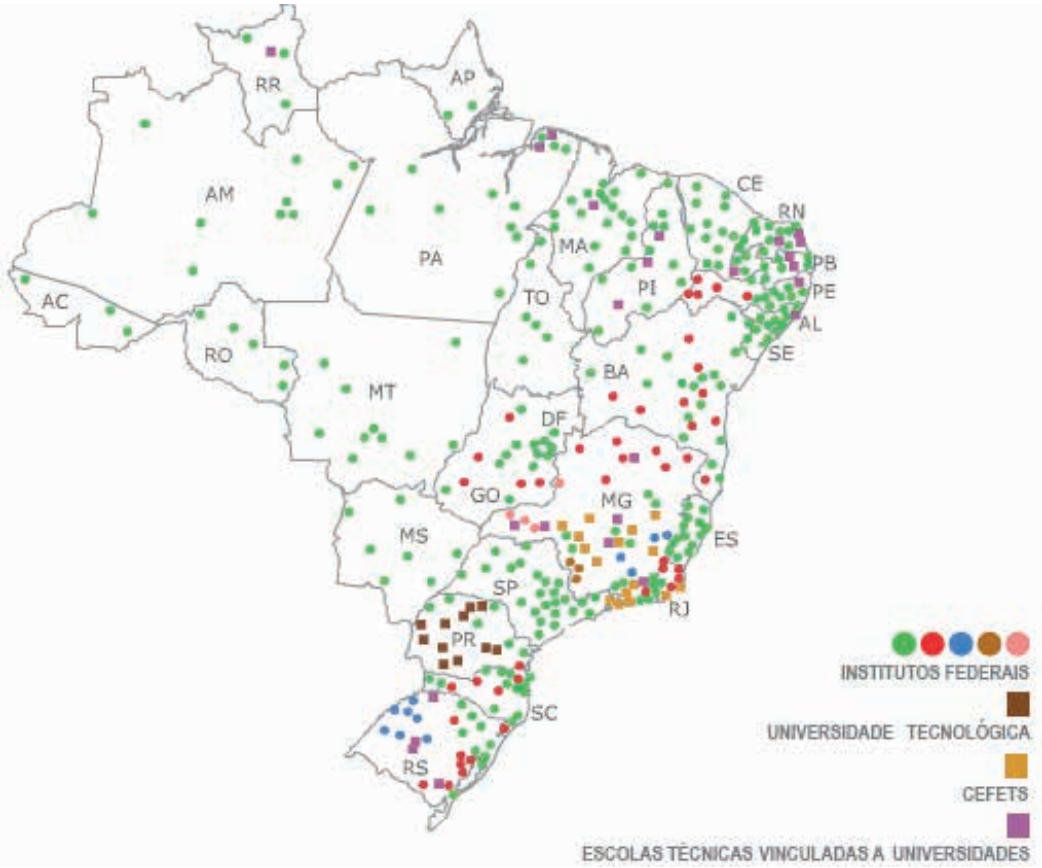
Educação (Lei nº 13.005/14), em que determina: “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público”. Em relação às políticas de educação relacionadas ao Plano Nacional de Educação, Sander (2012) relata que os primeiros registros referentes ao planejamento do ensino no Brasil iniciaram com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932. Ao longo da história, várias foram as construções de documentos que subsidiaram a legislação educacional como, por exemplo, as Constituições Federais, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Planos Nacionais de Educação, dentre outros. Percebe-se, portanto, a educação profissional como um instrumento de política pública, estando entre as estratégias do governo federal brasileiro.

INSTITUTOS FEDERAIS NO BRASIL

Em 29 de dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.892/08, que criou 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A mencionada lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET - RJ e de Minas Gerais – CEFET - MG; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008).

A Rede Federal está distribuída por todos os Estados brasileiros. Vale ressaltar que a Rede é formada também por instituições que não aderiram à proposta dos Institutos Federais, entretanto oferecem também educação profissional em todos os níveis. Desse modo, as instituições que compõem a Rede Federal são: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; Universidade Tecnológica Federal (FIGURA 1).

FIGURA 1: A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



Fonte: BRASIL, 2015.

Em relação à definição dos Institutos Federais (IFs), artigo 2º da Lei nº 11.892/08 prevê que:

> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, os IFs representam um novo modelo institucional na oferta de educação profissional e tecnológica no país. São 38 Institutos localizados em todo o país, ofertando desde cursos técnicos, em sua maioria na forma integrada ao ensino médio, licenciaturas, graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados e doutorados. Compartilhando essa ideia, Pacheco (2011) afirma que,

> Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. (PACHECO, 2011, p.14).

Neste contexto, o novo cenário mundial, voltado para a globalização da competitividade econômica, determina o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica de qualidade, voltado para as exigências do mercado de trabalho, para a qualificação e conhecimentos tecnológicos e consequentemente para o desenvolvimento econômico e social do país. Nessa mesma linha de entendimento, Otranto (2010, p.92) afirma que "os Institutos Federais são, portanto, instituições que apresentam uma estrutura diferenciada, uma vez que foram criadas pela agregação/ transformação de antigas instituições profissionais". A autora acrescenta ainda que,

> O Instituto Federal é, hoje, mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira. Está produzindo mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental, por esse motivo essas mudanças precisam ser acompanhadas bem de perto. (OTRANTO, 2010, p.105).

Desse modo, a criação dos Institutos Federais representa uma demonstração da política pública brasileira acerca da educação profissional. Para tanto, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre os anos de 2011 a 2014, foram investidos mais de R$ 3,3 bilhões na expansão da educação profissional.

Com relação à iniciativa de Expansão da Rede Federal, destaca-se o documento Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA (2012-2015), que enfatiza que o objetivo da Educação Profissional e Tecnológica é expandir, interiorizar, democratizar e qualificar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, considerando os arranjos produtivos, sociais, culturais, locais e regionais, a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais dos trabalhadores e os interesses e necessidades das populações do campo, indígenas, quilombolas, afrodescendentes, mulheres de baixa renda e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). Segundo Otranto (2010) o Instituto Federal "é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira. Está produzindo mudanças significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental" (OTRANTO, 2010).

Nesse sentido, as concepções e diretrizes dos Institutos Federais afirmam que essas instituições ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. Acrescenta ainda que os Institutos Federais respondem à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública. Enquanto política pública de educação, os Institutos Federais assumem o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais. (BRASIL, 2010).

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG

Em 2008 foram criados, pela lei nº 11.892, trinta e oito Institutos Federais em todos os Estados brasileiros, entre eles, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG. Como os demais Institutos, o IFNMG é uma instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Os Institutos Federais (IFs) nasceram, conforme consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (IFNMG, 2013), pela integração de instituições autárquicas, dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica e das Escolas Agrotécnicas Federais, além de incorporar algumas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (UFs). Ainda de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI),

> Muitos vivenciaram a experiência em se agregarem a outras instituições, e, consequentemente, a mudança na forma e nos rumos da gestão administrativa e da gestão pedagógica. Essas diferenças geram questões desafiantes, pois cada uma dessas instituições, mesmo fazendo parte de uma única rede de ensino, contam com especificidades diferentes em seus aspectos históricos, sociais e culturais, condições físicas, recursos humanos, oferta de cursos, entre outras (IFNMG, 2013, p. 13).

Nesse sentido, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG foi instituído pela integração do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas (EAF), instituições com mais de 50 anos de experiência na oferta da educação profissional (IFNMG, 2013). Atualmente o IFNMG agrega onze campi: Campus Almenara, Campus Araçuaí, Campus Arinos, Campus Diamantina, Campus Avançado Janaúba, Campus Januária, Campus Montes Claros, Campus Pirapora, Campus Avançado Porteirinha, Campus Salinas, Campus Teófilo Otoni - e a Reitora, sediada em Montes Claros (IFNMG, 2013).

O Instituto oferece cursos técnicos de nível médio (nas modalidades integrado, concomitante e subsequente ao ensino médio), presenciais e a distância, cursos técnicos PROEJA (educação de educação de jovens e adultos), FIC (formação inicial e continuada), cursos superiores (tecnologia, bacharelado e licenciatura) e pós-graduação. Também são ofertados cursos no âmbito do Programa Mulheres Mil e Bolsa-Formação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

A área de abrangência do IFNMG é constituída por quatro mesorregiões do Estado de Minas Gerais: Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri e Noroeste de Minas. O IFNMG é, portanto, uma instituição de ensino dotada de fator de contribuição para o desenvolvimento local e regional, bem como preparar os cidadãos para atuarem nas atividades produtivas, econômica, social, política e cultural, indo além do simples ensino de ofícios.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS - CAMPUS SALINAS

Salinas está em uma região de clima semiárido predominantemente quente por quase todos os meses do ano, que se caracteriza por um período de seca marcante, com chuvas mal distribuídas e um outro período de chuvas torrenciais e espaçadas[107]. O município fica localizado na Bacia Hidrográfica do Rio Jequitinhonha, formando a Sub-Bacia do Rio Salinas com os rios Matrona, Salinas, Bananal e Caraíbas, sendo os três últimos perenizados pelas barragens de mesmo nome que deságua à margem esquerda do Rio Jequitinhonha no município de Coronel Murta - MG. Sua vegetação é basicamente formada por caatinga, cerrado e matas cadusífólicas e mata seca. A evolução urbana da cidade tem apresentado significativos progressos, acompanhando a dinâmica da vida moderna e em decorrência dos constantes empreendimentos nas últimas décadas.

O Instituto Federal está situado na cidade de Salinas, localizada no Norte de Minas Gerais, Vale do Jequitinhonha e é conhecida como a “Capital Mundial da Cachaça” pela tradição que tem em produzir cachaças de excelente qualidade, reconhecidas internacionalmente. A abrangência geográfica de seu município compreende uma área de 1.861,653 km^2, com população de 39.178 habitantes[108], e densidade demográfica de 20,75 hab/km^2, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. A estimativa para a população em 2015 é de aproximadamente de 41.301 habitantes[109].

107 Fonte: IFNMG/Salinas, 2015

108 Fonte: IBGE, 2010.

109 Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS

Com a promulgação da lei nº 11.892/08, Salinas passa a ser uma das unidades de ensino integrantes do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Norte de Minas (IFNMG) – Campus Salinas, uma autarquia, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. O Instituto Federal – Campus Salinas fica localizado na Fazenda Varginha, km 02, Rodovia MG-404, Zona Rural. A instituição oferece educação profissional e tecnológica, desde o ensino médio até ensino superior, e possui os seguintes objetivos:

> Desenvolver educação profissionalizante nos diversos níveis básicos, técnico, tecnológico e superior, capacitando profissionais para o mundo do trabalho e investindo no fortalecimento da cidadania; colaborar com o desenvolvimento agropecuário, agroindustrial e de serviços da região, através de ações articuladas com o setor produtivo e a sociedade em geral; desenvolver metodologias próprias, visando a efetiva articulação da educação, produção e pesquisa (IFNMG, 2015).

Atualmente, o IFNMG – Campus Salinas oferece três cursos técnicos na modalidade integrado ao ensino médio (Técnico em Agroindústria, Técnico em Agropecuária e Técnico em Informática), oito cursos em nível superior, sendo quatro licenciaturas (Ciências Biológicas, Matemática, Física e Química), três Bacharelados (Engenharia de Alimentos, Engenharia Florestal e Medicina Veterinária) e um curso tecnólogo em Produção de Cachaça.

Dessa forma, o Instituto Federal – Campus Salinas desenvolve suas atividades de ensino, pesquisa e extensão conjugados na integração entre ciência e tecnologia, almejando o desenvolvimento da região onde se instala.

Nesse contexto, essa pesquisa vem-se redesenhando no “caminho que se faz caminhando”, ou seja, temos sido guiados pelas reflexões teóricas que vimos desenvolvendo sobre a política pública de criação dos Institutos Federais, traçando maneiras de atingirmos os objetivos propostos e de produzirmos dados relevantes para o campo da educação. Em tempo, justificamos que a pesquisa encontra-se na fase de produção dos dados junto aos sujeitos. No entanto, as reflexões teóricas que estamos desenvolvendo, atreladas aos dados que estão sendo produzidos indicam-nos a importância da implementação dos Institutos Federais para o desenvolvimento local, e mais precisamente para alavancar a qualidade da educação no município de Salinas-MG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das primeiras aproximações investigativas sobre a problemática desse estudo, observa-se, por meio dos resultados parciais, a importância da criação dos Institutos Federais na geração de trabalho, emprego e renda, e principalmente na

formação cidadã dos atores sociais que participam direta ou indiretamente das ações promovidas por essa instituição de ensino.

Além disso, temos percebido que os Institutos Federais vêm respondendo à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública do Governo Federal, em que estabelecem em seu planejamento educacional estratégias que visam o desenvolvimento dos jovens para uma inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho, contribuindo para a elevação de escolaridade dos trabalhadores, bem como inovando e diversificando os currículos escolares, promovendo acesso dos estudantes ao conhecimento científico, às artes, à cultura e ao trabalho.

Além disso, está presente na concepção dos Institutos Federais a ideia do desenvolvimento holístico do ser humano, em sua integralidade, para além do tecnicismo. Formar um profissional não somente para o mercado de trabalho, mas um cidadão para atuar no mundo do trabalho superando as barreiras do reducionismo tecnicista na perspectiva da emancipação humana.

Enquanto política pública, essas instituições vêm assumindo o papel de agentes colaboradores na estruturação das políticas públicas para a região, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais.

Nesse sentido, esperamos colaborar para aprofundar o conhecimento sobre a implementação da política pública de criação dos Institutos Federais, oferecendo subsídios teóricos e práticos que permitam perceber as implicações dessa política no contexto local e nacional. Para tanto, a abordagem da pesquisa qualitativa permitirá realizar esta pesquisa de maneira aprofundada, por meio do método marxista materialismo histórico e dialético, o qual possibilitará compreender o objeto de estudo em seu contexto complexo e real. Pretende-se, portanto, investigar, por meio da pesquisa qualitativa, as transformações ocorridas no atual Instituto Federal – Campus Salinas em seus aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos, suas transformações e contribuições para região onde se instala, bem como apropriar dos resultados constatados dessa pesquisa aplicados à educação profissional e tecnológica, a fim de contribuir com o planejamento da gestão educacional dessa instituição de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <www.planalto.gov.br.> Acesso em: 21 de julho de 2015.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.**Disponível emhttp://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf Acesso em: 24 de julho de 2015.

_____.**Parecer CNE/CEB nº 16 de 21 de janeiro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 1999.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo 2010**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/ Acesso em 20 de agosto de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htmAcesso em: 20 de julho de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCiViL_03/LEIS/L5692.htm Acesso em: 01 de setembro de 2015.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível emwww.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/**lei**/l**11892**.htm. Acesso em: 22 de julho de 2015.

_____.**Lei nº 13.005/14, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html Acesso em: 02 de setembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais**. 2010. Disponível em:<///C:/Users/cliente/Downloads/if_concepcaoediretrizes%20(1).pdf.> Acesso em: 21 de julho de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica.** 2015. Disponível em: http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal. Acesso em: 20 de setembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015**. 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16450&Itemid. Acesso em : 24 de julho de 2015.

BERGER FILHO, Ruy Leite. **Educação profissional no Brasil: novos rumos**. Revista Iberoamericana de Educación. n. 20. Maio-agosto de 1999. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie20a03.htm> Acesso em: 19 de jan. de 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.** Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº 14, maio/jun./jul./ago, 2000. p.89-107

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (2014 a 2018).** Disponível em:http://www.ifnmg.edu.br/2-portal/reitoria/408-plano-de-desenvolvimento-institucional Acesso em: 23 de julho de 2015.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS. **Missão.** Disponível em: < http://www.ifnmg.edu.br/salinas/missao >. Acesso em: 23 julho 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, Ano I, nº1, jan-jun 2010, p. 89-110.

PACHECO, Eliezer. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, Eliezer (Org.) **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** São Paulo, Moderna, 2011, p.13-32.

PERONI, Vera. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: _____. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos de 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

SANDER, Benno. Políticas de Educação Básica no marco do Plano Nacional de Educação. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da **Universidade e Educação Básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Liber Livros, 2012.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH,** Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

O ENSINO MILITAR EM QUESTÃO

Getúlio Neves Sena (CBMPE/FUNDAJ)
sena.getulio10@gmail.com
Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches (FUNDAJ)
ana.abranches@fundaj.gov.br

INTRODUÇÃO

As Corporações Militares estaduais são constituídas como forças auxiliares e reserva do Exército brasileiro, sendo, portanto, organizadas com base na doutrina militarista que tem como prerrogativas a hierarquia e a disciplina. Com isso, formou-se uma cultura organizacional de caráter belicista e com características de defesa da nação contra o "inimigo" externo no seio das Corporações responsáveis pela proteção da sociedade. Nesse sentido, historicamente as polícias e os corpos de bombeiros foram vistas como instituições que representam os interesses estatais e que possuem como característica marcante o seu poder punitivo.

Tal visão passa a ser combatida com a promulgação da Constituição Federal de 1988, não obstante a manutenção da forma organizacional das Corporações Militares. No início do século XXI, a Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP), órgão vinculado ao Ministério da Justiça, elabora a *Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais de segurança pública* (BRASIL, 2003), com o objetivo de padronizar os conhecimentos mínimos necessários para a formação em segurança pública. Já em 2005, tal documento é revisado, incorporando-se ao mesmo as *Diretrizes Pedagógicas para as atividades formativas dos profissionais da área de segurança pública e a Malha Curricular Nacional para tais atividades.*

Com isso, verifica-se o surgimento de um período de reforma do ensino desenvolvido nas instituições militares, adotando-se princípios mais humanos, com o objetivo de instituir uma nova cultura organizacional no ambiente militar.

Tendo como escopo o estudo de como se processaram ou se processam tais modificações, face as peculiaridades que envolvem o ensino militar, entendemos ser necessário traçar um panorama das instituições de ensino onde são desenvolvidos os Cursos de Formação militar, uma vez que apresentam uma formatação diferente das Universidades e Faculdades do mundo civil e, por isso, as relações que se processam em tal ambiente ocorrem de forma particular. Nesse sentido, buscaremos descrever as organizações militares de ensino de modo geral e, especificamente, a rotina estabelecida na Academia Integrada de Defesa Social durante a realização do CFO/BM.

Para dar conta do proposto nesse estudo, partiu-se do levantamento das publicações existentes acerca da formação militar estadual, abarcando um total de 14 teses/dissertações e 11 artigos publicados em periódicos. Com isso, através da análise do conteúdo (BARDIN, 1995), verificou-se uma confluência nos dados obtidos, onde a maioria das pesquisas analisadas aponta a existência de reconfigurações/ adaptações da realidade proposta para a educação militar nos documentos oficiais para dos cursos de tal natureza – currículos dos cursos, matriz curricular nacional, propostas pedagógicas, etc., o que demonstra que a política de formação deve estar alinhada a uma mudança de atitudes frente à realidade, sob pena de não se atingir os objetivos esperados para cada situação.

A CASERNA: CARACTERÍSTICAS GERAIS

De acordo com Goffman (2015), uma das principais características das instituições totais é a quebra de barreiras entre as instâncias da vida humana referentes ao trabalho, descanso e diversão. Assim, tais instâncias, numa instituição total, não são separadas e ocorrem em um mesmo lugar, com o mesmo grupo de pessoas e sob a supervisão de um pequeno grupo cuja função se resume ao controle dos “internos”.

Ainda alicerçado nos conceitos do mesmo autor (GOFFMAN, 2015) em instituições totais é nítida a divisão da comunidade formadora de tal instituição em dois grupos diferentes, de um lado o grupo dos internados e do outro a pequena equipe de supervisão. Estes não estão totalmente integrados na instituição total, possuindo contatos frequentes com o mundo exterior, enquanto aqueles se submetem a contatos restritos com o ambiente fora da instituição total. Nesse sentido, vale ressaltar que

> cada agrupamento tende a conceber o outro através de estereótipos limitados e hostis – a equipe dirigente muitas vezes vê os internados como amargos, reservados e não merecedores de confiança; os internados muitas vezes veem os dirigentes como condescendentes, arbitrários e mesquinhos. (GOFFMAN, 2015, p. 19)

Frente a tal situação, percebe-se a primeira das grandes dificuldades do ensino militar. Uma vez que grande parte dos cursos de formação são realizados em regime de internato ou semi-internato, entende-se que são preenchidos os requisitos para a caracterização das academias militares como instituições totais. Assim, tal dificuldade passa a ocorrer porque num ambiente em que predomina a desconfiança e hostilidade entre a comunidade não se pode desenvolver uma atmosfera favorável à existência de boas relações de ensino-aprendizagem.

Pelas características elencadas anteriormente, ao ingressar em uma instituição total, o aluno ingressante passa por um processo de mortificação do seu eu (GOFFMAN,

2015), onde tal procedimento tem como finalidade fazer com que os internos se adequem e adquiram as características necessárias ao seu papel, cooperando com o sistema de regras imposto pela instituição total.

No caso das instituições de ensino militar, as imposições e regras de conduta estabelecidas se revestem de uma nova roupagem. Os internos são impelidos a mortificarem o seu eu para representar uma nova função fora dos muros da instituição total. Com isso, devem assumir novos papéis sociais ao serem reintegrados à sociedade como um todo, agora como membros da força estatal. Portanto, trata-se de uma re-personificação capaz de investir os novos militares numa nova categoria, pois, conforme descreve Faria (2014, p. 36), o indivíduo enquanto profissional de segurança pública é invisibilizado, "só se tornando visível quando o seu comportamento se torna publicamente desviante, distanciando-se assim do perfil que se espera do mesmo, como um agente da segurança pública".

Com isso, percebe-se que "o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe". (FOCAULT, 1999, p. 119)

Todo esse emaranhado de relações nos faz atentar para os processos de ensino-aprendizagem presentes na instituição militar. Tomando por base as afirmações feitas nos parágrafos anteriores, podemos inferir que nas instituições totais como um todo e, especificamente, numa instituição militar de ensino, o viés das relações de poder se apresentam de maneira bastante atuante. Assim, a estrutura de funcionamento de tal instituição contribui para a institucionalização dos currículos com enfoque disciplinar, uma vez que Santomé (Apud LOPES, 2008, p. 44) afirma que

> o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, seus conhecimentos e experiências prévias e seu meio sociocultural; não aborda questões práticas, bem como as questões mais vitais do ponto de vista social. Consequentemente, o currículo disciplinar inibe relações pessoais entre alunos e professores, desvaloriza capacidades intelectuais – acarretando problemas de aprendizagem – desestimula a crítica e a curiosidade, além de sustentar uma organização do trabalho pedagógico inflexível e uma tecnificação do trabalho docente.

Não obstante toda a problemática explicitada acima, Faria (2014, p. 35), alicerçado em Bayley (2006), comenta que pretende demonstrar o protagonismo dos agentes de segurança pública dentro de suas corporações, observando-os como "parte integrante do interesse da vida pública na sociedade, tendo uma interferência contributiva aguda na preservação do direito coletivo e da ordem pública (social)".

Assim, as relações desenvolvidas dentro da instituição total em pauta tendem a ser reconfiguradas com as demandas que surgem dos agrupamentos constituintes de tal instituição. Por isso, entendemos ser de grande valia o estudo tanto da sistemática

de formulação da política formativa para os profissionais militares estaduais, quanto à análise do movimento de recontextualização de tais políticas na prática cotidiana de docentes e discentes militares.

OS CURSOS DE FORMAÇÃO MILITAR: A PRÁTICA COTIDIANA

Visando entender as relações que se processam nas academias militares espalhadas nos Estados brasileiros, passamos a descrever algumas características em comum desse processo formativo, enfatizando que, por tratarmos de instituições militares, a base de tais cursos está nos princípios da hierarquia e disciplina, uma vez que estes são o cerne das corporações militares. Diante disso, chama-se a atenção para a colocação de Focault (1999, p. 143) quando o mesmo afirma que "a disciplina 'fabrica' indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício". Dessa forma, fica claro que o cerne da formação militar está em uma "produção" de novos indivíduos que desempenharão um papel social a favor das instituições as quais eles representam, portanto, eis a justificativa para o processo de mortificação ao qual os alunos são submetidos.

No Estado de São Paulo, Cerqueira (2006, p. 13) analisa a formação dos Oficiais na academia militar do Barro Branco. "Aos alunos oficiais são ensinados, por meio das aulas voltadas para as disciplinas militares, os conceitos de hierarquia e de submissão às regras estabelecidas pelo ordenamento jurídico". Nesse sentido, ainda de acordo com Cerqueira (2006), as relações desenvolvidas no seio dessa academia militar encontram-se eivadas do autoritarismo e das relações de poder, fato que vai de encontro com as funções de proteção social que os militares estaduais devem desenvolver no seu dia a dia de trabalho.

Portanto, dentro das práticas pedagógicas realizadas, percebe-se que

> o cadete é, em geral, sobrecarregado por um ensino que privilegia a mera transmissão de conhecimentos que são decorados sem questionamento, assim como a execução de exercícios repetitivos, impostos por uma extrema disciplina que apela para castigos. Essa prática escolar pautada em uma disciplina rígida não garante, portanto, a transmissão da cultura, isto é, das grandes descobertas da humanidade, não forma adequadamente o raciocínio ou treina a mente para formar uma pessoa capaz de criar e inovar interagindo com a comunidade e seus subordinados. (CERQUEIRA, 2006, p. 41-42)

Em outra vertente do ensino militar, Ludwig (1998, p.22) defende a tese de que este mesmo ensino militar “agrega um conjunto de atividades capaz de solidificar no cadete a ideologia dominante”. Com isso, ratifica-se a ideia de que todo o processo de formação dos militares estaduais responde a uma necessidade estatal de possuir um aparelho organizado que garanta a ordem social estabelecida.

Para Cruz (2013, p. 49) “as polícias militares brasileiras adotaram mais do que apenas o modelo militar de organização profissional, mas também seus conhecimentos, técnicas, hábitos, valores e ritos”, isso dificulta a adoção de um novo modelo para a formação desses profissionais, pois vai de encontro a tradições e paradigmas estabelecidos desde a concepção da instituição.

Diante de tal situação, na formação militar estadual é nítida a existência do conceito de “contra-currículo”, desenvolvida por Albuquerque e Paes-Machado (2001, p. 7) no qual os autores o caracterizam como um processo de “resistências institucionais acionadas dentro das academias de polícia contra a reforma do ensino policial”.

No Estado de Pernambuco, tivemos acesso ao Regimento Interno da academia de formação dos Oficiais, bem como ao manual do aluno organizado e fornecido aos discentes no momento de seu ingresso no Curso de Formação de Oficiais no ano de 2007. Nesse manual, que corresponde a uma compilação do Regimento Interno da unidade de ensino, além de servir como uma espécie de livro de conduta do Aluno Oficial, são apresentadas diversas orientações acerca da rotina diária da Academia Militar, dos direitos e deveres dos alunos, do comportamento “adequado” nas diversas situações cotidianas, etc.

Com base em tal documento, podemos perceber o controle das atividades dos alunos a partir das várias proibições aos mesmos, como as proibições a andar com as mãos nos bolsos, deitar nas camas com os pés calçados, criticar fatos relacionados com a disciplina e o ensino, permutar sua carteira escolar sem autorização do instrutor/professor, entre outros.

De acordo com Brunetta (2015, p. 131) “a compreensão do processo formativo dos policiais permite revelar a permanência do poder coercitivo nas relações, porém reconfigurado de modo a tornar imanente e latente a violência que o compõe”. Tal afirmação corrobora com o disposto por França e Gomes (2015, p. 146) quando afirma que “na maioria dos cursos, a pedagogia militarista nas PMs atrela-se a uma forma de profissionalizar seus alunos voltada para o sofrimento físico e psíquico, como mote orientador da construção de uma vontade bélica de proteger a sociedade, de acordo com a crença policial”.

Aliado ao caráter militarista, outras formas de sistematização da identidade policial militar são desenvolvidas durante o processo de socialização na corporação, como o descrito por França e Gomes (2015, p. 148)

> há outras formas de acesso às instâncias de dominação. Os ritos ajudam a orientar a formação nos diversos cursos no sentido de se conquistarem os valores já citados (masculinidade, por exemplo) somados a outros como o orgulho, o brio, a coragem, o vigor, a disposição para a atuação nas ruas.

Diante do descrito, deparamo-nos com a "crise de identidade" (MUNIZ, 2001) das corporações militares estaduais, especificamente as polícias que

> têm procurado aprender de novo a "fazer polícia". Elas têm tentado "voltar a ser polícia de verdade" com todas dificuldades que resultam de uma frágil tradição em questões propriamente policiais. De fato, este tem sido um dever de casa difícil, tardio, porém, indispensável. A retomada de sua identidade policial, isto é, a reconstrução do seu lugar e de sua forma de estar no mundo tem se dado dentro de um processo inevitável de revisão de seus valores institucionais, dos seus fantasmas, enfim, de seu passado paradoxal . (MUNIZ, 2001, p. 185)

Com isso, faz-se necessário um movimento de reavaliação do ser militar estadual diante de uma sociedade em constante movimento e que clama por uma segurança pública que respeite os seus direitos, realizando a sua verdadeira função social.

ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO: REFLEXÕES POSSÍVEIS

É ponto pacífico a necessidade de reformulação da atuação dos profissionais de segurança pública na sociedade, afastando-se do modelo tradicional burocrático militarista e adotando-se uma postura crítica e reflexiva diante de suas ações na sociedade. A população não mais admite o profissional que se apresenta de forma truculenta e ferindo os direitos de cada cidadão.

Nesse sentido, a SENASP propõe uma política nacional que tenha como foco o desenvolvimento de tal reformulação, promovendo-se um movimento que se denomina de "nova educação militar" (CRUZ, 2013). Com isso, os cursos de formação profissional devem estar investidos de um novo caráter e devem expor uma nova ótica para a formação em segurança pública, onde se abandone um modelo eminentemente reprodutor e que jamais conteste as ordens recebidas e se adote um modelo formador de profissionais conscientes de seu papel como garantidores da ordem pública e da defesa social.

Não obstante, mesmo com a certeza de que a mudança é necessária, tais modificações no seio dos cursos de formação de militares estaduais vem sofrendo resistências no âmbito das academias militares, como pôde ser observado pelos exemplos apresentados na seção anterior. Assim, questionamo-nos sobre os motivos

de tais resistências, uma vez que mesmo dentro da própria corporação muitos setores já apresentam essa necessidade, como descreveu Muniz (2001, p. 180) “as insatisfações dessa nova geração de policiais militares, sobretudo no que concerne à formação educacional recebida, são um dos aspectos mais visíveis da crise de identidade vivida pelas Polícias Militares brasileiras”; assim como as possibilidades de implementação da política de modificação da educação militar diante de um cenário, por vezes, hostil.

Acreditamos que a participação popular em uma política pública deve estar presente desde o momento de sua concepção, passando pelo planejamento, elaboração e execução da mesma. Só assim se tem uma política legitimada por seus usuários e que terá um processo de execução mais “suave”, uma vez que é fruto da interação e das demandas dos diversos agrupamentos sociais que serão destinatários da política, mesmo que necessite quebrar alguns paradigmas durante a sua implementação. Portanto, acreditamos que o processo de elaboração da política nacional de formação em segurança pública desenvolvido pela SENASP seria melhor aceito pela comunidade militar se tivesse sido acompanhado, durante a fase de planejamento e construção da política pública, de um amplo debate junto às corporações militares estaduais, analisando e discutindo os impactos de sua implementação num ambiente dotado de antigas e quase “sagradas” tradições. Entendemos que a falta desse debate ou a restrição do mesmo a pequenos núcleos dirigentes de tais corporações ocasionou todo o movimento de resistência encontrado nos dias atuais e exemplificado anteriormente nesse estudo.

Encontramos na prática cotidiana das academias militares uma profunda recontextualização da política formativa nacional para os profissionais de segurança pública, contextualizada na Matriz Curricular Nacional, deslocando os conteúdos especificados para serem trabalhados, por meio da Malha Curricular Nacional, e tornando-os marginais em relação às práticas consideradas essenciais ao fazer policial. Dessa forma, percebemos que a atuação docente corresponde a um lócus privilegiado de adesão ou transformação das políticas públicas.

A partir daí, encontramos uma pista de como reverter a situação atual e conseguir fazer com que a política elaborada seja reeditada de modo a se promover o equilíbrio entre os anseios sociais, os paradigmas estabelecidos pelas corporações militares e as crenças dos próprios militares diante de sua formação e de sua atuação profissional. É com a simbiose entre a prática pedagógica dos docentes e a política enquanto letra da lei que as políticas públicas para a área educacional ganha vida.

Com isso, defendemos a ideia de que o primeiro passo para a política de formação dos profissionais de segurança pública se tornar efetiva é o seu atrelamento à prática profissional dos docentes das academias militares, adaptando-a à realidade cotidiana vivida nas salas de aula e chegando-se a um denominador comum. Tal ideia corrobora o

defendido por Pereira (2013) em sua dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco quando o autor defende que os requisitos necessários para a atuação docente na Academia Militar do Estado de Pernambuco merecem ser analisados e, possivelmente, revistos, uma vez que os docentes representam um dos elementos centrais no processo de formação e que faz-se necessário abandonar o caráter burocrático militarista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo em pauta foram apresentadas algumas nuances do ensino e dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas academias militares estaduais do Brasil, especificamente para a formação dos policiais e bombeiros militares brasileiros. Nesse sentido, ficou evidente que tais corporações, em sua constituição, adotaram a organização militar não só como forma de escalonamento de funções, mas como "estética organizacional". Portanto, mesmo possuindo missões institucionais distintas, as polícias e bombeiros militares do Brasil herdaram grande parte das tradições de nossas Forças Armadas, preponderantemente aquelas tradições advindas do Exército Brasileiro, instituição a qual os órgãos militares de segurança pública encontram-se subordinados, de acordo com a Constituição Federal de 1988.

Não obstante, diversos estudos foram desenvolvidos e tiveram como resultado a crítica a esse modelo de organização das corporações militares estaduais, sobretudo por concluir que suas incumbências não se coadunam com uma organização militar. Nesse sentido, como forma de reorganizar o processo de formação desses profissionais, sem, contudo, modificar o seu caráter militar, a SENASP edita a política nacional para a formação em segurança pública, fazendo com que a mesma seja adotada em todos os Estados da federação.

Com isso, apesar de ter sido implementada, a análise dos estudos sobre a formação militar nos Estados brasileiros nos permite concluir que tal política vem sofrendo resistências sistemáticas e acabam por desconstruir a política em tela de modo que a mesma se transforme em "letra morta", numa medida que foi elaborada mas que está totalmente dissociada da realidade profissional dos militares estaduais.

A nosso ver, esse problema ocorre pela forma de elaboração da política, não conseguindo obter a legitimidade da mesma daqueles que serão os maiores afetados pela implementação da "nova educação militar".

Nesse sentido, como descrito por Pereira (2013) é a partir do estudo da profissionalidade docente, através dos requisitos necessários para a atuação nas academias militares que se inicia o processo de legitimação de tal política.

É através de uma hibridização entre a política enquanto formulação escrita e a prática cotidiana dos profissionais estudados nesse artigo que se pode chegar a um

processo formativo que corresponda às necessidades reais de docentes, discentes e profissionais que atuam no dia a dia das ruas em atividades de policiamento e defesa social.

Face o exposto, acreditamos que somente com a associação da teoria à prática pode-se chegar a um resultado efetivo nas políticas públicas. Desta feita, a atuação docente deve ser levada em consideração como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento de políticas formativas eficazes, uma vez que o docente poderá atuar como apoiador, recontextualizador ou mesmo antagonista da política oficial proposta, fazendo parte de um currículo oculto ou mesmo um contra-currículo em sua atividade como professor.

Por isso, uma proposta de formação docente para a atuação na formação dos profissionais de segurança pública deve ser tomada como objetivo básico e elemento primordial pelos governos estaduais que se preocupam com a formação militar. Somente com uma formação continuada e uma atualização contínua dos docentes pode-se chegar a um status de “segurança pública com cidadania”, como propõe o slogan da SENASP.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C. L. e MACHADO, E. P. O Currículo da Selva: Ensino, Militarismo e Ethos Guerreiro nas Academias Brasileiras de Polícia. **Capítulo Criminológico.** vol. 29. no 4, dez, 2001, p. 05-33.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. **Matriz Curricular Nacional para Formação em Segurança Pública.** Brasília: Ministério da Justiça, 2003

BRUNETTA, Antônio Alberto. Não formal e informal no ensino policial. **Revista Brasileira de Segurança Pública**. São Paulo v. 9, n. 2, 130-140, Ago/Set 2015.

CERQUEIRA, Homero de Giorge. **A disciplina militar em sala de aula**: a relação pedagógica em uma instituição formadora de Oficiais da Polícia Militar do Estado de São Paulo. 2006. 230 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação-currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/11/TDE-2006-08-10T06:18:42Z-2452/Publico/HOMERO%20DE%20GIORGE%20CERQUEIRA.pdf. Acesso em: 18mar15.

CRUZ, Lara Abreu. **Curriculo e contra-curriculo:** uma análise da formação profissional dos soldados do ronda do quarteirão. 2013, 155 f. Dissertação (Mestrado), Curso de Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/lara_abreu_cruz.pdf. Acesso em: 20ago15.

FARIA, Cristiano José Galvão. **A transformação do indivíduo em quase Estado**: um estudo etnográfico no curso de formação de soldados da Polícia Militar de Pernambuco. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20 ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANÇA, Fábio Gomes; GOMES, Janaina Letícia de Farias. “Se não aguentar, corra!”: Um estudo sobre a pedagogia do sofrimento em um curso policial militar. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo v. 9, n. 2, 142-159, Ago/Set 2015.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

MUNIZ, J. A Crise de Identidade das Polícias Militares Brasileira: Dilemas e Paradoxos da Formação Educacional. **Security and Defense Studies Review.** USA, v.01. 2001. p. 177-198.

PEREIRA, Benôni Cavalcanti. **Da instrução militar ao ensino policial:** profissionalidade *docente* requerida para atuar como formador na Academia Integrada de Defesa Social. 2013, 141 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

- volume 3 -

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

Currículo

DISPUTAS EM TORNO DA SIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: PROBLEMATIZANDO CONSENSOS, ENFRAQUECENDO FUNDAMENTOS

Clívio Pimentel-Júnior (UFBA)
cpjunior@ufba.br

INTRODUÇÃO

Em meus estudos, tenho operado com pensadores comumente endereçados aos movimentos de pensamento pós-estrutural e pós-moderno, em sua confluência com o pós-colonial, com vistas a avançar na problematização dos fundamentos das narrativas modernas e iluministas, baseadas no conhecimento e na razão, como forma de estabilizar as identidades atribuídas ao corpo social. Transitando entre esses referentes, tenho concordado que tais movimentos "constituem nada menos que uma desconstrução do momento moderno, de seus valores legais, seus gostos literários, seus imperativos categóricos filosóficos e políticos." (BHABHA, 2013, p. 66). Uma desconstrução com vistas à expansão das possibilidades de enunciação dos sujeitos, cujo exercício passa pela luta política em torno da transformação do "presente em um lugar expandido e ex-cêntrico de experiência e aquisição de poder." (BHABHA, 2013, p. 24-25). De modo geral, trata-se de movimentos de pensamento articulados em torno da desconfiança em relação a toda tentativa de fundar um "discurso-mestre" (PETERS, 2000), isto é, um discurso que se quer soberano na compreensão e na capacidade de dar conta do real. Enfim, um discurso capaz de sair do jogo discursivo da linguagem e controlá-lo, escapando ao próprio jogo e estabilizando toda e qualquer diferença por sua referência-essência. Tais teorizações têm se mostrado cruciais para pensar as questões da *diferença* e, no caso deste trabalho, a diferença no currículo, justamente por problematizarem o aspecto fundacional que está na base de todo e qualquer discurso que se quer mestre, isto é, regulador e estabilizador de identidades e práticas simbólicas, dentre elas, as escolares. Em Vattimo (1980), por exemplo, problematizar o aspecto fundacional[110] de todo e qualquer discurso é condição para

110 "O pensamento da fundação concentra-se exclusivamente no ente e no seu ser como ser presente, sem o pensar na sua proveniência. O modo como este pensamento se relaciona com o seu objecto é a presentificação ou representação: o representar é o modo de ser do pensamento na época em que o ser se dá como objectividade. [...] O ser apenas pode vir a ser pensado como diferença, logo, em um diferimento que se opõe à presença do objectum da re-presentação." (VATTIMO, 1980, p. 129). Isto é, o ato de fundação é marcado por uma tentativa de trazer o ser a uma presença fixa, como se este estado fosse o instante/ponto de plenitude de uma identidade objetiva e final que pudesse estancar os processos de diferenciação, ou, ao menos, controlá-los como referência primordial/essencial. Trata-se de um esforço por encontrar a identidade originária, um critério último de decisão que garanta pensar a identidade e, por extensão, a educação, fora do risco e da incerteza do próprio jogo. O ato de fundação implica, também, uma relação de transparência com a linguagem, um ato de poder diretivo que atua impedindo os espaços para os deslizamentos de sentidos nas dinâmicas contextuais de significação e criação de sentidos.

pensar em como fazer a diferença emergir. Para ele, pensar a diferença significa pensar o ser em sua proveniência, contrapondo-se à ideia de *presentificação plena* como objeto da representação. Isto significa, antes de tudo, uma recusa à *pesquisa de origem* e ao "esforço de captar a essência exata das coisas, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente guardada em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo." (FOUCAULT, 2008a, p. 262). Trata-se, portanto de compreender que "na raiz do que conhecemos e do que somos, não há absolutamente a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente". (FOUCAULT, 2008a, p. 266). É, notadamente, o aspecto fundacional, de base essencialista, que é colocado em xeque pelas ideias nietzschianas, interpretadas por Foucault (2008a) e Vattimo (1980), como forma de pensar a diferença.

No que diz respeito às questões educacionais de modo amplo, tais movimentos tem permitido desestabilizar certas narrativas teleológicas e modernas da escola fundadas na tentativa de alcançar um conhecimento garantidor da formação plena do sujeito, entendido como cidadão emancipado capaz de autonomamente determinar os rumos sociais a um fim pré-estabelecido (LOPES, 2013; LOPES; MACEDO, 2011). De modo mais específico, tais perspectivas permitem desestabilizar a noção de currículo como um "conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos" (LOPES, 2013, p. 18), cujas identidades precisam se adaptar a um projeto previamente dado de sociedade. Operando com tais noções e autores, tenho tentado reavivar alguns discursos educacionais, sobretudo na área de Ensino de Ciências e Biologia, que fazem referência às questões de *qualidade* na *realização* da educação científica no espaço escolar. Tais questões, de modo geral, têm envolvido a segregação de entendimentos do que seja tanto o fazer curricular como o ensino e a aprendizagem destas disciplinas. Tratam-se de entendimentos calcados em inscrições essencialistas que, a meu ver, têm minado com a possibilidade de a diferença emergir nas práticas simbólicas escolares. Tenho buscado pensar a diferença com este coletivo de autores, sobretudo, pela possibilidade que eles abrem na agitação de algumas questões que me parecem estereotipicamente imóveis (BHABHA, 2013) em textos e produções acadêmicas da área de Ensino de Ciências e Biologia. Nesta direção, tenho tentado problematizar a *fixidez* de algumas conclusões sedimentadas nos trabalhos desta área, com amplo consenso cientifico e acadêmico, trazendo-as novamente para o debate, como forma de deslocar algumas oposições e binarismos que impedem pensar a legitimidade das práticas simbólicas escolares.

Para tanto, neste trabalho, será feita uma leitura de algumas produções acadêmicas de Ciências e Biologia, com vistas a interrogar as tentativas de controle do fazer curricular e das dinâmicas simbólicas de produção de sentidos no espaço escolar. Tenho constatado que essas tentativas de controle das práticas de sentidos

comumente estão inscritas na seguinte condição: se uma imagem verossímil da *natureza da ciência* acadêmica for reproduzida na escola, isto é, se o fazer curricular *tornar presente* a *identidade essencial da ciência*, então a educação científica e, por conseqüência, a emancipação do sujeito social estarão garantidas. Tenho considerado esta uma posição que precisa ser agitada, posta em debate, a despeito do amplo consenso produzido em torno de sua defesa. O meu intuito aqui é, portanto, avançar em um movimento "no sentido de desconstrução de hegemonias, não com a esperança de substituí-las por contra-hegemonias, mas com o objetivo de impedir que se fortaleçam de tal maneira que se torne impossível questioná-las" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 232). Neste caso específico, trata-se da hegemonia inventada em torno da significação do fazer curricular de Ciências e Biologia como *Natureza da Ciência*, e sua tentativa de atuar como um guia normativo crítico para a prática dizendo a esta o que ela deveria ser para assumir determinadas finalidades de transformação social. Uma das perguntas que tem me acompanhado nestes estudos é: quais são as estratégias discursivas que têm funcionado em nome do significante "natureza da ciência" e como elas têm atuado, em narrativas curriculares, na produção de "sujeitos-objeto" para fins de justificação de prescrições curriculares? Para discorrer sobre essas questões, as seções do trabalho foram divididas em três partes: discuto, inicialmente, sobre o modo como tenho traduzido os registros pós-estruturais e pós-coloniais para pensar as questões curriculares de ensino de Ciências e Biologia, sobretudo baseado nas noções de hibridismo e tradução. Em seguida, avanço na apresentação e caracterização das narrativas curriculares destas áreas disciplinares em alguns trabalhos e artigos científicos, identificando o significante *natureza da ciência* e o modo como tem aparecido na defesa da *presentificação* da ciência no espaço escola. Por fim, argumento em favor do jogo da diferença, com vistas a avançar na defesa do enfraquecimento ontológico do fundamento da imagem da ciência subjacente às narrativas curriculares calcadas na lógica identitária. Defendo que tal enfraquecimento permite pensar o movimento instituinte de diferimento, de tradução, nas disputas em torno da significação do currículo.

O CURRÍCULO E O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA POR UMA PERSPECTIVA PÓS-ESTRUTURAL E PÓS-COLONIAL

O modo como tenho trilhado entre os registros pós-estruturais e pós-coloniais, cotejando-os com as produções no campo do currículo, exige que pontue, minimamente, algumas características da forma como os tenho articulado. Apoiado no modo como Silva (2000) e Lopes e Macedo (2011) operam tais articulações, tenho compreendido o fazer curricular como prática cultural de instituição de sentidos. Assim, "o currículo age como cultura e a cultura é a própria produção de sentidos dentro de um sistema

de significações." (LOPES; MACEDO, 2011, p. 207). Operar com este entendimento de currículo significa aceitar uma premissa mais ampla do movimento pós-estrutural: a ideia de que as dinâmicas de significação do social são ontologicamente constituídas por eventos de linguagem (PETERS, 2000; WILLIAMS, 2013). Eventos estes, por sua vez, compreendidos em sua contingência na luta por significar o real. Entender o currículo como processo cultural, como enunciação da cultura (BHABHA, 2013; MACEDO 2006), num mundo ontologicamente constituído por eventos de linguagem significa aceitar que "nem cultura nem conhecimento podem ser tomados como espelho da realidade material" (LOPES; MACEDO, 2001, p. 41), o que permite desestabilizar certas leituras especulares e realistas do fazer curricular nas produções acadêmicas de Ciências e Biologia.

De modo geral, as teorizações pós-coloniais e pós-estruturais permitem questionar radicalmente os ideais etnocêntricos de certas narrativas curriculares nestas produções que postulam pela *reprodução* e *reflexão* plena de artefatos culturais produzidos em outros contextos simbólicos no espaço escolar. Tais narrativas segregam entendimentos do que seja o fazer curricular pautados na ideia de que à escola cabe apenas *aplicar*, *reproduzir*, *refletir* conhecimentos e culturas externas à escola, como forma de apresentar aos sujeitos os conhecimentos historicamente acumulados e encaixar suas identidades a projetos de cidadão e sociedade pré-estabelecidos. A meu ver, tais entendimentos, por sua vez, estão ligados a concepções de cultura e de currículo como transmissão cultural, embasados em uma visão acumulativa colecionista[111] das próprias dinâmicas culturais e numa relação linear de poder (GARCIA CANCLINI, 2008). Isto é, de acordo com tais narrativas, à escola é dado apenas se apropriar dessas coleções de conhecimentos produzidos fora dos muros da escola, adaptá-los a situações didáticas e transmiti-los aos alunos. A meu ver, tais narrativas acabam por moldar lugares fixos para os sujeitos escolares, destituindo-os de potencial simbólico, ao se colocarem como centro de coleções e conhecimentos em torno do qual as práticas devem girar para serem reconhecidas e terem sua presença "validada".

As perspectivas pós-estruturais e pós-coloniais, ao operarem com conceitos de hibridismo, tradução e negociação, permitem desconstruir três grandes postulados presentes nestas ideias: (i) a separação entre produtores e aplicadores de conhecimento, (ii) a possibilidade de "transmissão mimética", direta e linear, da cultura pelo controle total de sentidos e (iii) a ideia de um projeto de sociedade dado.

111 De acordo com García Canclini (2008, p.301-304) colecionismos se caracterizam por práticas lineares, em termos históricos, e fixistas que tendem a compreender as dinâmicas simbólicas como processos de acúmulo de produtos culturais, além de atribuírem, de forma peremptória e substancial, determinados artefatos a grupos sociais de modo a separá-los rigidamente e hierarquizá-los. São procedimentos baseados na gana de querer decifrar e dominar dinâmicas simbólicas e estão fortemente atrelados a processos de hierarquização cultural, pautados em relações de saber-poder que legitimam a atribuição diferencial e fixista da cultura.

A partir de Bhabha (2013), é possível afirmar que tais noções põem em xeque a ideia de uma suposta "transmissão harmônica" da cultura. Elas permitem questionar o aspecto mecânico de que uma dada cultura pode ser plenamente "recebida" e transmitida, separando produtores de recebedores. Em Bhabha (2013), é através de processos enunciatórios híbridos que os sistemas de significação e as culturas estão sempre a se constituir. Nesse sentido, para ele, não há nenhuma prática simbólica primordial ou originária que permita se colocar como prática portadora da verdade do sentido. A cada enunciação, práticas simbólicas são reapropriadas e praticadas de maneiras distintas, dado que todo evento enunciativo está estruturado em dimensões pedagógicas e performáticas (BHABHA, 2013) que inserem a diferença na tradição. A dimensão pedagógica diz respeito aos sentidos que compartilhamos sobre determinados símbolos culturais, a tradição, e que conferem aos atos de significação uma dada identidade comunicável. A dimensão performática insere e mescla-se nesta outra dimensão, inserindo ai a marca da diferença no ato da construção de sentidos no "presente enunciativo" (BHABHA, 2013). Sentidos estes, por sua vez, que estão sempre articulados a novas exigências, uma vez que os espaços-tempos nunca são os mesmos. "É essa diferença no processo da linguagem que é crucial para a produção do sentido e que, ao mesmo tempo, assegura que o sentido nunca é simplesmente mimético e transparente" (BHABHA, 2013). A tensão ambivalente gerada pela enunciação está, portanto, entre a luta pela significação junto à tradição. Uma luta que, nascida na articulação conflituosa entre as dimensões pedagógicas e performáticas da enunciação, faz emergir uma narração cultural "dupla e cindida" (BHABHA, 2013), marcada pelo conflito insuperável e contingente de temporalidades atuantes no fechamento da significação. Isto significa dizer que há sempre uma disputa, de natureza política, nos múltiplos, abertos e infinitos contextos de significação que se dá entre as coleções tradicionalmente "dadas", que supostamente estabilizam os processos de significação e tentam conferir uma identidade essencial, neste caso, à natureza da ciência, e as enunciações performáticas, que obliteram estas coleções reivindicando a contemporaneidade e o espaço contextual de significação na tradição.

De modo breve, o que tenho tentado mostrar com tais noções é que, além das coleções serem supostamente ficções de estabilidade da essência da ciência, pode ser impossível saturar, pela aposta na reprodução, as *enunciações da cultura* que o Outro produz ao construir sentidos para o que seja o currículo, a ciência, etc, no espaço escolar. O que essas perspectivas permitem interrogar não é apenas a leitura elitista e autoritária da escola pela ideologia do "consumo-receptáculo" (CERTEAU, 2009), que condena os sujeitos à mera reprodução. Mas, também, as tentativas de controle dos sentidos fora do jogo da enunciação por meio do transporte pleno do significado originário e primordial, o qual supostamente deve ser compartilhado por todos em todos os contextos (BHABHA, 2013). Tentativas, a meu ver, implicadas na

“condenação platônica da diferença” (VATTIMO, 1980) que faz das práticas simbólicas e enunciações de sentido do Outro cópias compulsivas de um suposto original. Um original que, contraditória e constitutivamente, atua como uma identidade-guia para a diferença, mas que permanece sempre num lugar inalcançável, equacionando relações de saber-poder, ao sugerir as “eternamente adiadas metas que dão a direção”. (WILLIAMS, 2013, p.53)

Por fim, esses movimentos de pensamento têm me possibilitado reativar e interrogar uma série de constatações curriculares cujo efeito tem sido a fixação da alteridade cultural do espaço escolar e a tentativa de estabilização e controle da diferença por meio de uma razão centralizadora que se quer plenamente mimética. Isto é, sendo mimética, se posta como uma razão ambivalente que produz a diferença, o *Outro* re-conhecido, apenas para acirrar a vigilância e o controle, reafirmando sua posição de poder. Tratam-se de movimentos que permitem pensar nos currículos como espaços-tempos de práticas simbólicas de enunciação cultural em que os “bens simbólicos são ‘descolecionados’, ‘desterritorializados’, ‘impurificados’, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro.” (MACEDO, 2006, p. 289-290). Processos da enunciação em que a *negociação* torna-se estruturante dos próprios eventos nos quais há contaminação das referências envolvidas, numa relação sempre oblíqua de poder, ambivalente e insuperável, de onde emerge novos sentidos e novas formas de sociabilidade dos sujeitos na luta por significar o currículo, a ciência, o ensino, etc.

PROBLEMATIZANDO TENTATIVAS DE CONTROLE E FUNDAMENTOS NAS NARRATIVAS CURRICULARES

Informado pelas noções acima referidas, tenho observado, em textos acadêmicos da área de ensino de Ciências e Biologia, argumentos construídos com base em oposições entre as dinâmicas simbólicas escolares e as dinâmicas simbólicas da comunidade científica em nome de um ensino de qualidade. Tais oposições comumente se mostram por narrativas que, ao passo que defendem diálogo e colaboração entre os membros dessas diferentes comunidades, o fazem tentando converter as dinâmicas simbólicas escolares numa imagem mais próxima possível da natureza da ciência, uma representação fidedigna da mesma. Diversas são as aparências das inscrições argumentativas nesses textos interessados em defender uma imagem verossímil da identidade das ciências na escola. Talvez, um dos pontos mais comuns entre estas inscrições seja a culpabilização dos currículos de formação de professores que, de acordo com tais trabalhos, não tem dado conta de formar professores aptos a presentificar a natureza da ciência no espaço escolar. (MELLADO, 1997; MATTHEWS, 1998; GIL-PEREZ, 2001). Mesmo os que propõem

objetivos mais modestos tanto para o ensino como para a formação e o conhecimento do professor, não dispensam a defesa de uma prática à imagem e semelhança da natureza mínima do conhecimento científico (MATTHEWS, 1998). Não vou me deter sobre a ideia de uma proposta curricular conseguir totalizar ou não a formação de acordo com objetivos prévios, o que deixo para outra oportunidade. Interessa-me aqui apenas problematizar os modos como tais textos inscrevem suas posições acerca das práticas. Neste artigo de posicionamento, para a seleção dos textos analisados, assumi um critério autobiográfico, priorizando textos que passaram por minha formação nas mais variadas disciplinas cursadas na graduação e na pós-graduação, com os quais construí e tenho construído algumas compreensões do que seja a docência, as finalidades e as identidades das disciplinas científicas. Trata-se de uma seleção de textos que foram capazes de acionar processos de subjetivação, de detonar meus interesses e minhas ações nesta direção, sem a pretensão de dar conta do real e de sua reprodução histórica imparcial. Isto significa acionar o sentido autobiográfico sem a pretensão de que a análise operada neste texto seja um signo fiel e real da memória histórica destas tradições estudadas. Trata-se, em última análise, de um critério cuja assunção passa por uma crítica radical às perspectivas monótonas e finalizadas da história (FOUCAULT, 2008a; BHABHA, 2013), associada à legitimação das perspectivas estéticas e culturais não seqüenciais, provenientes da memória vivida e da subjetividade. Ou seja, meu interesse está mais em torno da temporalidade dos processos de subjetivação detonados a partir do contato com tais textos, do que sobre a historicidade do significante e sua fixidez, supostamente estabilizada pela tradição dos estudos nesta área de pesquisa e ensino:

> Em sua extensa revisão, Lederman (1992) nota que tem havido investigações sobre as concepções dos professores acerca da natureza da ciência desde a década de cinquenta. Os trabalhos mais recentes assumem que as concepções dos professores afetam as concepções dos estudantes acerca da natureza da ciência, e influenciam o comportamento do professor e o clima da sala de aula. Há uma conclusão geral de que a maioria dos professores secundários analisados possui visões inadequadas da natureza da ciência. Nos anos recentes, os estudos sobre a concepção dos professores acerca da natureza da ciência tornou-se um tema prioritário da pesquisa educacional. O consenso persiste na visão de que a maioria dos professores tem concepções inadequadas da natureza da ciência. (MELLADO, 1997, p. 333)

Eu tenho indicado, em outro local, que questões sobre a natureza da ciência tem sido uma preocupação constante para os professores de ciências e desenvolvedores de currículo. Tem sido esperado que o ensino de ciências possa ter um impacto benéfico na qualidade da cultura e na vida publica em virtude dos alunos saberem alguns assuntos da ciência.

> [...] Há uma longa tradição de estudos teóricos preocupados em estabelecer os benefícios culturais, educacionais e científicos do ensino acerca da natureza da ciência. [...] É irrealista esperar que estudantes ou professores tornem-se competentes historiadores, sociólogos ou filósofos da ciência. Nós devemos ter objetivos limitados ao introduzir questões epistemológicas de natureza da ciências nas aulas: um entendimento mais completo da ciência, não um entendimento total ou muito complexo. (MATTHEWS, 1998)

O presente artigo pretende evidenciar a importância de (re)conhecer as visões deformadas dos professores sobre o trabalho científico, para a partir daí poderem consciencializar e modificar as suas próprias concepções epistemológicas acerca da natureza da ciência e da construção do conhecimento científico.

> [...] Tudo isto recoloca a necessidade de se estabelecer o que deve entender-se por uma visão aceitável do trabalho científico. Estamos conscientes da dificuldade de falar em uma "imagem correta" da construção do conhecimento científico, que parece sugerir a existência de um método científico universal, de um modelo único de mudança científica. [...] A nossa conjectura assumiu que a referida imagem pode obter-se diretamente a partir da consideração do que têm em comum as diversas perspectivas e teses epistemológicas de autores como Popper (1962), Khun (1971), Bunge (1976), Toulmin (1977), Lakatos (1982), Laudan (1984), Giere (1988). Para isso, procuramos os ditos pontos comuns – deixando de lado as inevitáveis interpretações, diferenças e mesmo divergências – com o objetivo de extrair algumas proposições básicas em torno da atividade científica. (GIL PÉREZ et al, 2001, p. 125-127)

A compreensão da natureza da ciência é um aspecto considerado, hoje em dia, fundamental no ensino das ciências. Se não se valorizar, nos currículos, a dimensão natureza da ciência, os alunos vão continuar a aprender ciências de uma forma descontextualizada, que não lhes vai permitir compreender de forma aprofundada o conhecimento científico produzido e usar esse conhecimento para tomar decisões pessoais e sociais informadas.

> [...] O objectivo desta abordagem é promover o desenvolvimento de conceitos, competências e atitudes considerados necessários a uma cidadania activa. [...] E, de facto, vários estudos ilustram que, de uma maneira geral, aos professores falta uma compreensão sobre a natureza da ciência e acerca do funcionamento do empreendimento científico que lhes falta, também, conhecimento de conteúdo e didáctico necessário para um ensino explícito da natureza da ciência. (GALVÃO; REIS; FREIRE, 2011, p. 506-508)

De modo geral, tais textos operam pela lógica estrutural da identidade que age fixando identidades-polo, opondo-os e analisando-os pela ausência do que lhe falta para ser o outro. Ou seja, há, de modo mais ou menos implícito, e em alguns casos explícito, um tentativa e um desejo de fazer os discursos e afirmações da comunidade científica poderem ser *realizados* nas práticas do Outro. Há um desejo de objetificar as construções discursivas, a linguagem dessa comunidade, e fazê-la passível de transporte direto e sem contaminação em dinâmicas culturais, "uma forma ideal que se pode sempre atualizar em um corpo qualquer, em um conjunto indiferente e sob condições materiais que não importam." (FOUCAULT, 2008b, p.118). Isto é, construções discursivas que tentam conferir uma materialidade repetível aos seus enunciados como meio de saturar contextos de significação. Ao investirem na criação de uma série de critérios e traços identitários que permitam comparar e avaliar as práticas escolares em relação à natureza da ciência e do fazer científico, tais leituras tentam fundar um campo de estabilização dos seus enunciados e de suas práticas mediante uma caracterização exaustiva da ciência e dos seus esquemas operacionais. Através de um colecionismo das dinâmicas simbólicas da comunidade científica, o pensamento identitário subjacente a estas narrativas curriculares, de modo geral, reúne, sob a insígnia de *natureza*, uma série elementos que permitem outorgar a um conjunto de práticas escolares a sua identidade científica. A fundação de tal campo de estabilização permite criar, então, uma fronteira mediante a qual práticas são qualificadas e, simultaneamente, desqualificadas como representantes ou não da *natureza científica*. Trata-se de fronteiras discursivas que, de modo ambivalente, produzem "versões autorizadas da alteridade" (BHABHA, 2013, p. 150). De modo geral, tais narrativas são caracterizadas por elencar critérios e regras de utilização, bem como esquemas variados de emprego, de modo a controlar os possíveis usos da ciência na escola. Uma construção rigorosa e difícil de desestabilizar: pautada em dados históricos e filosóficos da ciência, tais narrativas, de modo geral, avançam na construção de consensos complexos a partir de variados autores com vistas a demonstrar uma série de características da ciência que são, diante da forte sedimentação de estudos na área, tombados como sendo, em alguma medida, o patrimônio cultural, a natureza dessa comunidade. Ainda nesse jogo especular, como dito, há os que, traçando objetivos mais modestos no que diz respeito ao conhecimento do professor em relação à natureza da ciência e do fazer científico, defendem certa modéstia em relação ao ensino e à imagem da ciência na escola, a fim de tentar conter, mesmo que modestamente, os sentidos das práticas. O trabalho de Matthews (1998), por exemplo, apesar de discutir o aspecto irrealístico da tentativa de ensinar sobre a *natureza forte* da ciência, não discute o caráter cultural dessas enunciações, como se tais discursos pudessem pairar sobre e saturar os sentidos e enunciações culturais dos mais variados contextos, já que plenamente realizáveis. De modo geral, operando por

meio de acordos fortemente sedimentados e de sua suposta materialidade discursiva que as colocam fora da cultura, tais narrativas apostam na possibilidade de saturar todos os sentidos construídos no contexto escolar.

Seguindo linha de pensamento distinto, tenho defendido que qualquer contexto, e dentre eles o escolar, não pode nunca ser plenamente determinado e saturado (LOPES, 2015). Isto é, tais narrativas, por mais claras e objetivas que tentem ser, nunca poderão determinar, linear e diretamente, todas as práticas de linguagem, de enunciação de sentidos no espaço escolar como se seus textos não estivessem sujeitos à negociação e à tradução em outros espaços. Tenho defendido que subjaz à estas narrativas determinadas tentativas de fixação da identidade dos sujeitos, das práticas curriculares e das dinâmicas simbólicas, de modo geral, como forma de garantir uma representação fiel e aprendizagem concreta da ciência nos espaços escolares. Essa garantia está fundada na aposta de que, uma vez aprendida a natureza da ciência, tal forma de conhecimento poderá guiar os comportamentos dos indivíduos, emancipá-los, na construção de uma sociedade plenamente justa e democrática. Em última análise, tenho defendido que estas tentações de elencar critérios de controle simbólico, normalmente construídas num jogo de oposições e comparações, têm tentado promover uma asfixia das dinâmicas simbólicas escolares, uma espécie de *econômica* dos sentidos do Outro, estancando *fluxos de enunciação* e justificando duras críticas às práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de iniciar essas considerações destacando que, apesar da força da tradição moderna em minha formação, tenho tentado evitar incorrer ou criar "oposições fundadas" (BHABHA, 2013) entre as diferentes formas de narrativas e significações curriculares, o que, a meu ver, não permite pensar a articulação social e a emergência da diferença, dado a própria dinâmica de reforço negativo do opositor e da dispersão da diferença em meio a batalhas teóricas. Tenho tentado escrever e pensar sobre essas questões inspirando-me no modo como Rorty (2007) nos convida a pensar, distante da *gana de querer fundar*, isto é, sem a pretensão de dispor de uma linguagem garantidora de novas estabilidades metafísicas em torno das constantes disputas acerca da significação do fazer curricular no ensino de ciências.

Dito isso, numa escala ampla, tenho defendido que as perspectivas pós-estruturais e pós-coloniais têm problematizado os essencialismos produzidos e a gana de querer autodeterminar e controlar a identidade e a formação dos sujeitos (PETERS, 2000; BHABHA, 2013; WILLIAMS, 2013). Particularmente no que diz respeito ao ensino de Ciências e Biologia, tais perspectivas têm permitido desestabilizar projeções educacionais teleológicas fundadas em apostas de controle, pela razão, das identidades

e dos corpos do Outro, no tempo e no espaço, como forma de atingir um projeto social pré-estabelecido. É a própria incapacidade de fundamentação última da linguagem e da identidade (VATTIMO, 1980; RORTY, 2007) que torna problemática a tentativa de fixá-las e estabilizá-las pela razão. Nestas problematizações, tenho permanecido cônscio de que se isso nos permite pensar em fundamentos e vocabulários mais *fracos* (VATTIMO, 1980) em termos de finalidades educacionais, não significa um vale tudo descompromissado. Aliás, significa uma aposta em narrativas cujo foco seja a implicação do Outro em seu processo formativo, em sua enunciação desobjetificada, por meio de um vocabulário menos finalista e metódico, já que tentar controlar a identidade e o percurso formativo alheio pode ser impossível; além de possivelmente desativar a tensão pela qual o Outro se sente responsável pela enunciação de si, do modo como compreende e faz cultura. Além disso, compreendo que toda tentativa de fazer representar/reproduzir, por mais colonizadora que possa querer ser, é sempre ambivalente, marcada pela necessária presença do Outro que se quer controlar, por algo que impede a pura repetição e domínio (BHABHA 2013) e, de modo ambivalente, se torna o espaço de contestação e agência. Trata-se de um "jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas" (MACEDO, 2006, p. 289). Nesse sentido, talvez seja conveniente sairmos da *fixidez* do debate polarizado, inscritos nos termos ciência-acadêmica x ciência-escolar e apostarmos em narrativas curriculares de Ciências e Biologia que persigam o diferir nas práticas instituintes de currículo. Um diferimento cuja defesa passa pela legitimação das enunciações a partir dos seus próprios sentidos e finalidades pedagógicas, "sem que necessariamente essas novas finalidades possam ser consideradas negativas ou o conhecimento produzido possa ser considerado um erro ou uma deturpação." (LOPES; MACEDO, 2011, p. 106). Ao postularem pela diferença, as narrativas pós-coloniais e pós-esruturais de currículo têm permitido desconstruir o fundamento subjacente às narrativas preocupadas no controle e suas várias formas de justificativas baseadas em significantes essencialistas – no caso deste trabalho, o significante *natureza da ciência*. Cabe destacar que tal significante, por sua vez, tem atuado estrategicamente em cadeia com outros significantes, dentre eles, *qualidade do ensino* - *formação para a cidadania* - *emancipação do indivíduo e do social*, etc., que ainda carecem de análises mais detidas.

As perspectivas aqui assumidas são a favor de narrativas e significações curriculares que apostam na aceitação-convalescença-distorção do fundamento (VATTIMO, 2007) da imagem da ciência como possibilidade de sair do debate polarizado. Apostam no *enfraquecimento* – e não desfazimento – ontológico do fundamento subjacente à imagem da ciência nessas narrativas como forma de defender o ensino destas disciplinas enquanto *enunciações da cultura* e não uma deturpação da ciência-referência. São precisamente as clausuras identitárias de fundo essencialista que essas perspectivas permitem questionar, deslocando fronteiras simbólicas

tradicionalmente controladas que, em alguma medida, estão implicadas em "**produzir um discurso do Outro que reforça sua própria equação conhecimento-poder** (BHABHA, 2013, p. 49). Por fim, em nossas discussões, a aposta no enfraquecimento ontológico do fundamento da imagem da ciência tem significado investir na dispersão das bases culturais tradicionais e do pensamento colecionista (GARCIA CANCLINI, 2008) da identidade da ciência. Trata-se de problematizar justamente a própria ideia de *base tradicional*, sobretudo porque fundada em uma tentativa essencialista de fazer convergir, por meio de amplos acordos consensuais, uma série de práticas científicas como forma de *presentificar* a natureza da ciência e garantir a emancipação plena do indivíduo e do social. O que os autores aqui trabalhados permitem concluir é que a tentativa de *definir* plenamente este *lugar* essencial (CERTEAU, 2009), essa *identidade-mestre* (PETERS, 2002) da ciência por meio de *formas colecionistas de pensamento* (GARCIA CANCLINI, 2008), é uma operação de poder que não ocorre sem deixar transparecer a contingência que a *de-limita*, sem lançar sombra sobre esta própria coleção-essência e tornar aparente a sua instabilidade; uma instabilidade que a priva "da certeza e estabilidade do centro ou do fechamento" (BHABHA, 2013).

Deslocando essas análises de notável cunho estruturalistas, tenho defendido que as questões em torno das subjetivações e traduções da ciência no currículo não serão resolvidas "pela epistemologia da aparência/realidade" (BHABHA, 2013, p. 80) que permanece atribuindo à aparência um status de simulacro degradado (DELEUZE, 2006), com forte culpabilização da formação e das ações dos professores. É preciso avançar na libertação das aparências da ciência escolar como forma de fazer a diferença emergir no currículo, o que, a nosso ver, pode ser pensado na assunção do currículo e das práticas de sentido como *enunciação da cultura*, isto é, como *movimento de significação* que *institui* – não reflete – a ciência no cotidiano escolar. (BHABHA, 2013; MACEDO, 2006).

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.**Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2ªed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia, a história. In: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. In: Ditos e escritos, II. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 7ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.

GALVÃO, Cecília; REIS, Pedro; FREIRE, Sofia. A Discussão de Controvérsias Sociocientíficas na Formação de Professores. **Ciência & Educação**, v. 17, n. 3, p. 505-522, 2011.

GARCÍA CANCLINI, N. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da Modernidade. 4ªed. São Paulo: EDUSP, 2008.

GIL PÉREZ, Daniel. *et al*. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**. São Paulo, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, 2013, p. 7-23.

_____. Por um Currículo sem Fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai/ago, 2015.

_____; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32, p. 285-372, maio/ago, 2006

MATTHEWS, Michael. In Defense of Modest Goals When Teaching about the Nature of Science. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 35, n. 2, p. 161–174, 1998.

MELLADO, V. Preservice Teacher's Classroom Practice and Their Conceptions of the Nature of Science. **Science and Education**, v. 6, n. 4, p. 331-354, 1997.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RORTY, Richard. **Contingência, Irônia e Solidariedade**. São Paulo: Martins, 2007.

VATTIMO, Gianni. **As Aventuras da Diferença:** o que significa pensar depois de Heidegger e Nietzsche. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **O Fim da Modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WILLIAMS, J. **Pós-Estruturalismo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CURRÍCULO E DIVERSIDADE NO SEMIÁRIDO BRASILEIRO: O ADVENTO DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

Pedro Paulo Souza Rios (UNEB)
peudesouza@yahoo.com.br
André Ricardo Lucas Vieira (UINEB)
sistllin@uol.com.br

INTRODUÇÃO: O ADVENTO DE UMA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

A escola contemporânea ressurge no cenário mundial como importante instrumento de socialização e construção do conhecimento pensada, refletida e sistematizada por meio de processos dialógicos onde o currículo se apresenta como instrumento potencializador dos sujeitos aprendentes em seus contextos sociais e históricos e culturais específicos.

Em meados da década de 70, perpassando a década 80 do século XX já prenunciavam o advento de novos cenários na organização social, política e consequentemente da educação no Brasil. Após um longo período de ditadura o país começava a vivenciar um momento novo, representando um ganho significativo para a democracia nacional, tendo por ponto de efervescência a articulação de setores sociais organizados e a consolidação de perspectivas pedagógicas que ganhariam força na década seguinte, a formação docente centrado nos princípios da pedagogia freiriana (1986), de emancipação e autonomia dos sujeitos.

Contudo, é no final da década de 1990 começa a nascer no interior do Nordeste Brasileiro um movimento em defesa de uma educação contextualizada. Movimentos sociais, organizações não governamentais, universidades, secretarias de educação e escolas públicas, que atuam no Semiárido Brasileiro, têm desenvolvido pesquisas e estudos voltados para as práticas educativas contextualizadas, o que tem demonstrado o rompimento de uma educação linear que, “sob a capa da neutralidade”, perpetuam conteúdos “sem contexto”, “descontextualizados” e aparentemente “sem propósitos” (MARTINS, 2004).

Assim, o vislumbrar trilhos de uma educação diferenciada, que no Semiárido Brasileiro se apresenta como uma educação contextualizada, não se limita ao espaço físico e a dimensão da objetividade. Ela envolve regimes de signos, fluidos e componentes de subjetividades. A sua composição apresenta-se sobre múltiplas tessituras que se entrelaçam e se ramificam nas camadas do pensamento, das ideias, dos valores, dos signos que se entrecruzam nas práticas curriculares, nas vivências e discussão de gênero, etnia, raça e geração pertinentes à sociedade contemporânea.

Foi driblando as mazelas dos interesses politiqueiros do capital, o clima hostil,

a relegação à pobreza extrema, a invisibilidade social, o menosprezo ao saberes e à cultura, ao estigma de atrasado e trazendo em seu bojo questões a serem sanadas que o Semiárido adentrou a cena contemporânea. Contemporâneo aqui se apresenta no sentido de atual, aquele que vive no mesmo período (HOUAISS, 2001). Apresentando como principais características a globalização, a racionalidade, a revolução científica e a mudança nos comportamentos humanos e a relação desses com o tempo, questionando a legitimidade um modelo curricular hegemônico instituindo escola das certezas (MACEDO, 2002).

Assim, compreendendo o currículo enquanto ato dinâmico e político-formativo contemporâneo em sua constituição e práxis, o presente artigo teve por objetivo pesquisar os atos de currículo que perneiam as praticas educativas contextualizadas no Semiárido Brasileiro, buscando desvelar as transversalidades que permeiam o fazer pedagógico, tais como: gênero, etnia/raça, geração a partir dos sabres, fazeres e vivências do Projeto de Assentamento Nova Canaã.

CURRÍCULO, DIVERSIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO

Embora seja evidente o quanto as discussões sobre o currículo podem ser complexas, à medida que vamos investigando modos de compreender esse conceito, algo chama atenção: a suposta existência de dois currículos num mesmo espaço de formação: “currículo do papel” e o “currículo em movimento”, como se houvesse uma dicotomia entre teoria e prática, entre o que está no papel e o movimento realizado nas atividades formativas, ou como se o currículo fosse somente aquele que aparece materializado na matriz curricular. O currículo está envolvido na produção de identidades e diferenças, assim “não deve ser somente um artefato para tomar a cabeça das pessoas bem cheias, mas antes de tudo, criar um cenário intercrítico” (MACEDO, 2007, p. 42).

O currículo escolar sempre esteve implicado na construção das identidades e das diferenças: “desde a sua constituição, a escola moderna é marcada por diferenças. [...] ela continua sendo, para crianças e jovens, um local importante de vivências cotidianas específicas e, ao mesmo tempo, plurais” (MEYER, 2003). Porém, não havia a preocupação em questioná-la e problematizá-la. Dessa forma, historicamente, o currículo escolar legitima as identidades hegemônicas ocidentais, brancas, masculinas, heterossexuais e contribui para posicionar as não hegemônicas como inferiores, deficitárias, patológicas, desviantes: “as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação” (SANTOMÉ, 1995, 161).

Seguindo Louro (2010), podemos inferir que essa falta de preocupação de questionar quais identidades o currículo produzia está ligada ao fato de a escola e, consequentemente, o currículo, ter surgido "[...] inicialmente para acolher alguns – mas não todos – ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição" (LOURO, 2007, p.57).

Os estudos contemporâneos vêm questionando o currículo como um campo de produção de identidades e diferenças que opera para legitimar e naturalizar hierarquias e posições de desigualdade, instituindo algumas identidades como normais e outras como anormais. Dessa forma, a pretensão é "entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos" (LOURO, 2007, p. 24). Nesse sentido, Meyer (2003) vai dizer da impossibilidade de compreender as relações de gênero ignorando as questões de raça, etnia, sexualidade, geração, orientação sexual.

Analisando as práticas pedagógicas desenvolvidas no Semiárido Brasileiro, Martins (2004) ressalta a importância de se estabelecer conexão com as vivências concretas dos/as alunos/as, enfatizando que o currículo contextualizado é enriquecido à medida que rompe os muros da escola e a segregação do currículo e discute questões que dizem respeito às subjetividade humanas. Corroborando com Martins (2004), Reis (2011) analisa que a contextualização neste sentido não pode ser entendida apenas como a inversão de uma lógica curricular construtora e produtora de novas excludências.

O Nordeste do Brasil ainda está entre as regiões com os maiores índices de alfabetismo e evasão escolar do país, segundo dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), divulgado pelo Ministério da Educação. Ao analisar resultados de pesquisas educacionais Martins (2004) argumenta que os mesmos nada mais são que o reflexo de um modelo educacional universalista, que nivela todas as regiões por um único ângulo, desrespeitando os sabres, a cultura e as especificidades de cada região, instituindo assim, um currículo descontextualizado.

Nesse sentido, as experiências educativas que emergem dos assentamentos se configuram num espaço fértil e complexo de políticas pedagógicas para os sujeitos do campo, ao tempo em que reivindicam práticas de currículo que considerem os contextos onde a educação acontece (ARROYO, 2014).

O CONTEXTO E MÉTODO DA PESQUISA: TRAÇANDO CAMINHOS

Localizado no Semiárido Brasileiro, o Assentamento Nova Canaã fica há 06 km da sede do município de Pindobaçu – Bahia, no território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru. Depois de quase dez anos em acampamento na beira da BA 131, os/as assentados/as conquistaram a posse da terra em 2006, constituindo o Assentamento

Nova Canaã, com um total de 81 famílias assentadas, numa área de 2.668.32,38 hectares. Dessa área 538.13,43 hectares são de reserva legal, 170.53,91 é área de preservação ambiental.

Pesquisar os atos de currículo vivenciados na Escola do Assentamento Nova Canaã, buscando compreender a construção das relações sociais de gênero na perspectiva da educação contextualizada se configurou no objeto de estudo aqui apresentado. Para tanto, considera-se que o método e os procedimentos utilizados em uma pesquisa não podem ser vistos como escolhas ao acaso e fora do contexto, ao contrário, métodos e procedimentos precisam necessariamente estar vinculados ao objeto de estudo em questão e à posição teórica do próprio pesquisador (BARROS e VIEIRA, 2011).

A presente pesquisa foi pautada nos pressupostos das abordagens qualitativas em pesquisa na educação, levando-se em consideração o conjunto destas e suas particularidades. Para Marconi e Lakatos (2004) a metodologia qualitativa "preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento (p. 269). A pesquisa qualitativa, segundo André (1995) tem suas raízes teóricas na fenomenologia. De acordo a autora

> A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária (p. 18).

Considerando estes aspectos e a própria complexidade do trabalho que envolve comportamentos humanos, optou pelo estudo de caso por considera-lo o método adequado à complexidade do fenômeno estudado. Segundo Godoy (1995) o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente.

Para uma maior compreensão dos elementos analisados na pesquisa, adotamos uma postura etnográfica de investigação científica, na qual o principal instrumento utilizado foi a observação participante. De acordo com Pimentel (2012)

> Interessa à etnografia ver, ouvir e compreender as dimensões mais profundas da vida comum no interior das culturas. Aquilo que está oculto e subentendido nas relações entre as pessoas é matéria-prima para descrições que tornam as culturas supostamente desconhecidas mais visíveis e, pretensamente mais compreensíveis (p. 27).

Ainda segundo o autor,

> É através da experiência vivida em campo que o etnógrafo autentica seus conceitos e métodos de trabalho. Costuma-se dizer que o atestado de qualificação das pesquisas do tipo etnográfico se revela a partir da expressão “eu estive lá”. Desde Malinowski e Boas a consolidação da experiência vivida em campo se dá a partir da construção dos vínculos entre investigador, investigados e contextos das investigações. Pode-se dizer que a experiência conduz à entrada em campo e o pertencimento enraíza o estar no campo, deste ponto de vista a autoridade e o rigor resultam, sobretudo, da legitimidade do vivido na construção do pensado. (PIMENTEL, 2009, p. 132 - 133).

Assim, a etnografia implicou necessariamente no envolvimento intenso entre o pesquisador e os/as informantes, na cotidianidade dos sujeitos, vivenciando o lugar onde esses sujeitos estabelecem suas relações, vive suas sociabilidades e constituem outras maneiras de sentir e conceber suas práticas e vivência.

Considerando que o presente estudo se propõe desvelar o fenômeno buscando evidencia-lo, a partir das experiências vividas entendemos que a observação participante se configurou num método de extrema importância no percurso deste estudo. A observação pode ser classificada em observação participante e a não participante. Nesse caso, optou-se pela observação participante, que consiste na participação do pesquisador no contexto social em questão.

A aplicação do questionário fechado de múltipla escolha, para todas as docentes, estudantes, pais/mães, lideranças do assentamento e comissão local de educação e da comissão, abordando aspectos relevantes ao estudo, no que diz respeito ao currículo, as relações de gênero e educação no assentamento.

Utilizamos ainda o grupo focal, que auxiliou na coleta de dados. De acordo com Gaskell (2002)

> O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem [...], o grupo focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros (p. 75-76).

No entanto, deve-se tomar cuidado para interpretar de forma correta os resultados, uma vez que estes não são quantificáveis (GASKEL, 2002).

Consideramos ser pertinente fazer a análise das diretrizes curriculares Nacionais, Estaduais e do município de Pindobaçu, de documentos do Movimento CETA e do Projeto de Assentamento Nova Canaã, uma vez que a análise documental constitui

uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja para complementar informações obtidas por outras técnicas, seja para desvelar aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os documentos constituem-se também, segundo Ludke e André (1986), uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do/a pesquisador/a. Representam ainda uma fonte "natural" de informação, ao ser fonte de informação contextualizada, que surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Com o propósito de manter o anonimato, dos sujeitos envolvidos na pesquisa, optamos por utilizar nomes fictícios, ressaltando que os nomes foram escolhidos pelos próprios sujeitos durante a realização de uma oficina. Para tanto selecionamos nomes de árvores nativas do Semiárido Brasileiro e duante uma dimânica de apresentação cada um e cada uma se denominava com a planta nativa a partir de caracteríssticas pessoais, considerando a sua própria história de vida. Assim, estabelecemos um diálogo com com*: Catingueira, Jandaira, Jurema, Jitirana, Angico, Gameleira, Aroeira, Juazeiro, Umbuzeiro, Licuri, Barauna, Imburana, Mandacaru, Macambira e Caroá*.

ENSAIOS DE UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO

No início da década de 1990, os estudos, as pesquisas e produções no campo curricular, caracterizavam-se fortemente pelo enfoque sociológico. As produções buscavam, majoritariamente, a compreensão do currículo como espaço de relações de poder e fundamentava-se em teóricos ligados à nova sociologia da educação, como Michael Apple (1982) e Henry Giroux (1986). A contribuição teórica de Paulo Freire, agora é retomada e começa a criar uma hegemonia conceitual neste campo. Ainda nesse período, inicia-se outra discussão no campo curricular: a questão da multirreferencialidade, que para Burnham (1993),

> Tematiza o currículo e seu significado na sociedade contemporânea. Remete-nos a aprofundar a questão curricular como processo social que se realiza no espaço concreto da escola e que deve garantir, aos sujeitos envolvidos, acesso a diferentes referenciais de leitura e relacionamento com o mundo, proporcionando-lhes não apenas conhecimento e outras vivências, mas também contribuindo para a sua inserção na instituição histórico-social. (p.15)

A criação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, em 2000 foi um importante instrumento de luta e transformação social, tornando possível estabelecer importantes diálogos com escolas públicas, universidades e movimentos sociais com o intuito de ampliar a produção de conhecimento acerca das condições

socioambientais, econômicas, políticas, educativas e culturais além de contribuir na construção do processo identitário das pessoas da região (LIMA 2001; MARTINS, 2004; REIS, 2011).

Nesse momento os estudos da RESAB tinham como foco a pesquisa em educação no contexto Semiárido, praticas pedagógicas voltadas para a realidade local dos sujeitos, formação de professores/as, cultura, convivência com a seca, e a contextualização do currículo. Com a criação do Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 2013, a pesquisa é ampliada abarcando categorias como gênero, etnia, tecnologia e adentrando outros campos do conhecimento.

Assim, o currículo enquanto artefato cultural se constitui em espaço por excelência para discutir as novas paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, religiosidade, idade e territorialidade, que hoje transformam nossas localizações como pessoas, como indivíduos sociais, mudando também nossas identidades culturais. (SILVA, 2007).

Dessa maneira, a proposta de educação contextualizada articulada pela RESAB se constrói num processo dinâmico, de maneira participativa, dialógica e problematizadora, voltada à mobilização e a formação crítica dos sujeitos sociais instigando-os a refletirem sobre as condições sociohistóricas de opressão e exclusão, visando à produção de conhecimentos comprometidos com a emancipação e transformação social local sem perder de vista o global, fazendo nascer “soluções e propostas interculturalizadas, complexas (MACEDO, 2007, p. 33).

Diante desse contexto, a reelaboração do currículo tornou-se uma das preocupações dos educadores e pesquisadores que atuam na RESAB, tendo em vista que a construção do projeto de educação contextualizada passa pela redefinição dos fins e objetivos da proposta educativa, bem como a seleção e organização dos conhecimentos necessários à formação crítica.

Coerente com os princípios políticos e pedagógicos que norteiam a proposta de contextualização do currículo, esse processo de reorientação curricular deve ser construído de forma coletiva e colaborativa com a participação dos diversos sujeitos envolvidos na ação educação.

Sendo assim, o esforço de pensar a construção do currículo contextualizado no Semiárido está associado à apropriação de novas abordagens epistemológicas que possibilite a construção de diferentes formas de olhar e pensar a realidade local, concebendo-a como histórica, orgânica e sistêmica, reflexo de um contexto social amplo (MARTINS, 2004; REIS, 2011). A compreensão dessa realidade em sua totalidade e complexidade requer a adoção de uma olhar dialético e interdisciplinar, intercultural (MACEDO, 2007).

O CURRÍCULO EM MOVIMENTO: EDUCAÇÃO EM NOVA CANAÃ

A vida social em Nova Canaã gira nos arredores da escola onde fica a sede da associação, a secretaria do coletivo, a cooperativa de beneficiamento de frutas, as assembleias mensais, reuniões e momentos de confraternização e formação do dos/as assentados/as.

A escola é mantida pela prefeitura, contudo as/os professores/as são assentados/as. Há duas salas de aula com turmas de educação infantil e ensino básico até o quinto ano na modalidade multisseriada, nos turnos matutino e vespertino e Educação de Jovens e Adultos – EJA, à noite. Vale ressaltar que a escola, mesmo vinculada á rede municipal de ensino, tem autonomia pra definir conteúdos a partir da proposta de formação do próprio movimento social.

O contato com as professoras durante as aulas e fora da sala foi imprescindível no sentido de compreender a constituição do currículo. A professora Jitira nos afirma "*A gente aqui na escola tem que ter um jogo de cintura com o currículo que vem da secretaria do município e do estado [...] nosso currículo tem que ser para além do estabelecido, é currículo vivido".* A fala da professora um tanto meio emblemática passa a tomar forma quando passamos a observar o cotidiano da escola numa escuta atenta às falas das outras professoras e na observação das práticas pedagógicas.

Professora Catingueira sinaliza que: *"[...] não basta vim um currículo pronto e lá de cima ou de fora da nossa realidade, a gente quer participar do processo de construção"*. Ou de acordo com a professora Jandaira *"O currículo ensinado aqui tem que ter sentido pra nossa prática, tem que falar do movimento social, das relações de gênero, raça e tantas outras coisas silenciadas nas escolas".*

Contribuindo com essa reflexão, Saviani (1983) acrescenta que o acesso ao conhecimento científico deve ser um direito assegurado pelo currículo das escolas às classes populares, tendo em vista que é a apropriação crítica desses conteúdos que permitirão aos alunos a compreensão crítica do contexto sociohistórico e cultural no qual inserido, viabilizando a produção de novos conhecimentos e tecnologias que favoreça a emancipação e a transformação social.

Desse modo, o esforço da RESAB volta-se para a construção/implementação de propostas curriculares contextualizadas no semiárido que garantam aos sertanejos o acesso à cultura acumulada historicamente pela humanidade, sem negar a diversidade de saberes produzidos pelos diferentes grupos responsáveis pela criação/recriação da vida no sertão (LIMA, 2001).

De modo geral, a escola através de seus agentes e currículos, negligenciam questões que tratam de gênero, etnia, raça, geração e sexualidade no que diz respeito a sua dimensão sociocultural. O currículo configura-se portanto em instrumento de reprodução identitária com uma perspectiva de masculinidade e feminilidade construída

e atravessada pelos discursos da heteronormatividade (LOURO 2007; MEYER, 2003).

Como argumenta Louro (2007), o currículo, contém um discurso que constrói as múltiplas identidades dos sujeitos. Silva (1995) afirma que o currículo pode contribuir para manter ou para eliminar a dicotomia feminino/masculino, branco/negro, jovem/idoso ensinando que uma pessoa pode ou não ter exclusivamente atributos convencionalmente denominados masculinos e femininos, reduzindo, ou não, o masculino a macho e feminino a fêmea, restringindo ou não os modelos de feminilidade e masculinidade, podendo perpetuar ou transformar a desigualdade de gênero, típicas das sociedades ocidentais e das culturas androcêntricas.

Ao longo da história da educação brasileira, o pensamento curricular foi fortemente marcado pela linearidade das teorias sócio filosóficas que fundamentaram tais concepções e construções teóricas a partir do pensamento hegemônico e dicotômico. Nesse sentido, Candau argumenta (2005) que é imprescindível que os currículos potencializem o dialogo entre os diferentes grupos sociais, criem espaços de trocas de experiências e conhecimentos.

O CURRÍCULO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO

As atividades desenvolvidas pelas mulheres muitas vezes são invisibilizadas, isso se dá em parte porque a divisão tradicional de papéis distintos para mulheres e homens se sustenta numa rígida divisão sexual do trabalho que tem, historicamente, relegado à mulher um papel secundário no trabalho, na vida política, nas lutas sociais, responsabilizando-a pelo trabalho não-visível.

Inúmeras são as atividades desenvolvidas pelas mulheres assentadas em Nova Canaã. Elas são as únicas responsáveis por toda atividade considerada do âmbito privado, tais como a manutenção da casa, o cuidado com os animais domésticos, com os filhos, pelos quintais agroecológicos e em parte, são responsáveis também pela lavoura junto aos seus companheiros. Contudo essas atividades nem sempre são reconhecidas como trabalho, já que as mesmas não geram renda. Jandaira conta que: "*Muitos dos companheiros pensam que só eles trabalham, mas não sabem o que é colocar uma gota de água em casa*". Jitirana reforça: "*Mesmo a gente indo pra roça com eles (os companheiros) quando a gente chega vai pra cozinha enquanto eles ficam assistindo TV, ou simplesmente descansando".*

Pensamos que aqui seja pertinente o paradoxo: a invisibilidade é visível. Para Caroá eles sabem que as mulheres trabalham duro, mas não querem é reconhecer. Afirma ela: "*Os maridos e companheiros sabem da nossa jornada dura de trabalho, eles só não querem admitir"*. Dessa maneira, todo fazer cotidiano das mulheres posseiras fica invisibilizado.

As professoras concordam que muitas vezes as práticas da escola e do movimento muitas vezes reforçam o machismo. Nesse sentido Jitira comenta: *"Muitas vezes a gente fala que é contra e quando menos espera se pega com práticas que reforçam o machismo, até parece que o currículo é masculino".* De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2007) o currículo é pensado numa ótica masculina, forçando as escolas e as práticas educativas a se pensarem dentro dessa lógica.

Para Catingueira a escola precisa rever o currículo, considerando as realidades especificas e os sujeitos envolvidos nos processos educativos, afirma ela: "*[...] ou a gente rever o currículo que está posto como o mais correto ou a gente se ferra [...] ele já demostrou que da maneira como está não consegue responder as questões de subjetividades e de formas diferentes de se viver que o currículo exclui".*

Santomé (1998) alerta para o fato dos currículos constituídos a partir das bases epistemológicas vinculadas à filosofia positivista de assumirem uma postura de silenciamento e exclusão dos saberes e práticas culturais das classes populares e/ou determinadas categorias, em detrimento da supervalorização de conhecimento oriundos de grupos sociais dominantes. Diante do exposto, Saviani (1983) destaca que o currículo não é um elemento neutro, ele está implicado em relações de poder, sendo produtor de identidades sociais e individuais.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas em Nova Canaã aos poucos começa a romper o silêncio ao ousar ensaios de currículos diferentes daqueles impostos por sistema educativo invisibiliza, silencia e exclui. Jandaira nos relata uma experiência nesse sentido: *"[...] não fácil, mas aos poucos a gente tem procurado driblar o currículo que impõem pra gente e temos percebido mudanças [...] não só nas notas, mas principalmente na mudança de postura dos estudantes".*

A fala da professora evidencia que a mudança precisa ser refletida e pensada a partir das bases para que o currículo seja multirreferencial como nos propõe Macedo (2007). Dessa forma a transição da invisibilidade ao protagonismo se faz cotidianamente por meio de um processo contínuo e por práticas pedagógicas que visam a equidade a partir da diversidade.

A GUISA DA CONCLUSÃO: POR UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO

As sociedades contemporâneas têm provocado reflexão em torno de problemas e indagações humana-pedagógicas que imaginávamos superadas. A saber, a matriz curricular e as discussões acerca das questões da diversidade. De acordo com Louro (2007), a diversidade, na perspectiva cultural, deve ser compreendida enquanto construção histórica, cultural e social das diferenças. Nessa perspectiva as diferenças ultrapassam as características meramente biológicas.

Assim, o currículo qual tal o conhecemos, pode ser o principal empecilho na efetivação de uma educação contextualizada. É preciso a elaboração de novas concepções de currículo, e que esse seja um elo entre o que se ensina na escola e a realidade vivenciada pelos/as estudantes. Um currículo que contemple, segundo Martins (2004), os conhecimentos universais, mas que também leve os jovens a conhecerem a vegetação, a fauna, os solos, o clima, o regime de chuvas, como também os processos históricos da região, que influenciaram na formação da sociedade, das relações sociais, dos padrões culturais, dos hábitos e costumes que são vivenciados cotidianamente pelas pessoas. Um currículo que favoreça a construção coletiva de conhecimentos e saberes sobre o Semiárido, possibilitando o desenvolvimento de projetos e ações de convivência com as condições ambientais e, também, possibilite uma mudança no paradigma que define a relação das pessoas com a natureza.

Um currículo de convivência com o Semiárido tem que necessariamente levar em consideração a sua complexidade, uma vez que o Semiárido se apresenta como uma “colcha de retalhos” e é exatamente nessa diversidade de cores e tons, formas e formatos que consiste a proposta de um currículo contextualizado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar.** Campinas – SP: Papirus, 1995.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes 2014.

BARROS, Edonilce da Rocha; VIEIRA, J.N. A pesquisa e a formação docente: desafios contemporâneos no campo educacional In REIS, E.S; CARVALHO, L.D. **Educação contextualizada:** Fundamentos e Práticas. Juazeiro, UNEB – Campus III, 2011.

BURNHAM, Terezinha Fróes. **Complexiadade, multirreferencialidade e subjetividade.** Brasília: MEC/INEP, 1993.

CANDAU, Vera Maria. (org.). Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós -crítico.** DP&A, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17 ed. 1986.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In.: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Martin W. Bauer; George Gaskell (editores), tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes 2002.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Voze, 1986.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 3, p 20-29, maio/junho 1995.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro. Objetiva, 2001

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 4ª Ed. – São Paulo: Atlas, 2004.

LIMA, Elmo de Souza. O currículo como espaço de diálogo entre as diversidades socioculturais do Semiárido. In: SILVA, Conceição de M. de S. et al (Orgs). **Semiárido Piauiense:** Educação e Contexto. Campina Grande: Triunfal, 2001.

LOURO, Guacira. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. In: **Teoria & Educação.** Porto Alegre: Pannonica, nº 6, 2007, pp. 53-67.

_____. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis – RJ: Vozes. 2010.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, e complexidade:** perspectiva críticomultireferêncial e o currículo contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. **Currículo, diversidade e equidade luzes para uma educação intercrítica.** Salvador: EDUFBA, 2007.

MARTINS, Josemar, Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido. In: **Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro:** reflexões teórico- práticas.Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB,2004.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In. LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** Um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, R.J: Vozes, 2003. p. 9-27.

PIMENTEL, Álamo Gonçalves. **Po(éticas) da formação:** experimentações éticas e estéticas no acontecer formacional. Salvador: EDUFBA, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos. A pesquisa participante num enfoque fenomenológico – um viés metodológico para a compreensão das práticas educativas fundamentadas na contextualização In REIS, E.S; CARVALHO, L.D. **Educação contextualizada:** Fundamentos e Práticas. UNEB – Campus II, 2011, Juazeiro, BA.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159

_____. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sala de Aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1168 1998.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pósmoderna. In: SILVA, T. T e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RELAÇÃO COTIDIANA PROFESSOR/ALUNO: CAPTANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UFMA

Gabriella Alves Ferreira (UFMA)
gabriella.alvesfer@hotmail.com
Maria Núbia Barbosa Bonfim (UFMA)
bonfim@elo.com.br

INTRODUÇÃO

Considerando a premissa de que a relação professor/aluno se constitui elemento significativo para uma aprendizagem efetiva, são necessários diversos mecanismos além da apropriação dos conteúdos ministrados pelo professor, destacando-se o estabelecimento de uma relação de reciprocidade entre alunos e professores, que deveria ser marcada pelo respeito mútuo e pela busca da construção de um ambiente de troca de experiências, no qual nenhuma das partes pode ser relegada.

Este tema nasceu nas reuniões do *Projeto de Cooperação Acadêmica: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa: saberes e práticas na formação docente*, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa *Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente*, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE / UFMA, parceria entre as instituições UFMA/UERN/USP, sendo a UFMA a proponente, contando com financiamento pelo PROCAD-NF 2008, tendo como objetivo investigar as representações sobre a formação do professor de Língua Portuguesa e sobre o processo ensino-aprendizagem da língua, por meio do estudo das práticas e saberes atualmente mobilizados no âmbito das disciplinas ministradas no curso. Participei desse estudo na condição de bolsista CNPq/PIBIC, desenvolvendo o trabalho *A relação cotidiana professor/aluno no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).*

Os estudos que incluem o eixo de interesse *Representações nas relações Professor – Aluno* são desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa *Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente*, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA, tendo como objetivo compreender as relações produzidas na escola com os saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo, saberes esses produzidos no espaço de formação, propiciando a criação/reconstrução de novas concepções e práticas curriculares.

O estudo propôs-se a analisar como se dava a relação professor/aluno no Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Maranhão, já que é no âmbito universitário que se aprendem teorias para um bom relacionamento, onde também se pressupõe que são formados sujeitos críticos e reflexivos, no qual se trabalha a *práxis* para um bom resultado

em termos de ensino e aprendizagem e, também, de afetividade entre alunos e professores.

Ao falarmos dessa relação, surgem vários questionamentos persistentes no âmbito educacional: Como a relação professor/aluno afeta o processo de ensino e aprendizagem? Até que ponto esta relação pode facilitar ou dificultar esse processo? Como essa relação se dá em cursos de formação de professores? Neste estudo procuramos mostrar como se dá a relação professor/aluno vista por uma ótica do micro para o macro sistema, ou seja, a relação entre professores e alunos e as consequências no ensino e aprendizagem**.**

Com base nos pressupostos apresentados, entendemos que os questionamentos de professores, alunos, pesquisadores na área, são relevantes e merecem ser discutidos, pois o ensino e a aprendizagem têm como personagens principais professores e alunos e, se de algum modo, estes não conseguem manter uma boa relação, pode se tornar inviável um bom aproveitamento no estudo.

Este estudo contou com o apoio teórico da Teoria das Representações Sociais – TRS – inaugurada por Serge Moscovici, por entendermos que essas representações vivenciadas e/ou construídas no cotidiano da sala de aula ou em fase anterior exercem influência na aprendizagem do aluno, visto que essa relação é, por natureza, essencialmente, interativa e dinâmica, características que encontram respaldo na referida teoria.

A noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à busca da elaboração de um conceito verdadeiramente psicossocial, pois procura superar a dicotômica relação entre indivíduo e sociedade. É, nesse sentido, que a Teoria das Representações Sociais se apresenta como uma opção pertinente ao nosso estudo, pois a pesquisa em educação carece na sua prática de um olhar mais voltado para os fenômenos psicossociais (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Segundo Moscovici (2001, p. 62), “as representações são, ao mesmo tempo, (des) construídas e adquiridas”. Desse modo, buscaremos nesta pesquisa compreender os processos de (des)construção dessa relação brotada a partir do cotidiano em sala de aula e como influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, as Representações Sociais de professores e alunos foram sendo “construídas” e “adquiridas”, ou seja, engendradas a partir do senso comum, que, em sua aparente banalidade, abriga um mundo de conhecimento, um tanto de cultura e de mistério.

Segundo Pais (2003), o cotidiano é a rota do conhecimento “quer isto dizer que o cotidiano não é uma parcela isolável do social” (p. 31). O conhecimento é visto aqui não sendo apenas os saberes científicos acumulados, mas também a vivência do cotidiano em sala de aula, com professores e alunos reais, um “espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis” (MOREIRA; CANDAU, 2007) pela concretização do currículo.

Este estudo resulta de uma pesquisa concluída na Iniciação Científica da Graduação, com duração de dois anos e tem como perspectiva investigações futuras mais detalhadas acerca da temática que consideramos tão importante para processo de ensino e aprendizagem

dos alunos. Assim, a relevância desse estudo consistiu em captar as Representações Sociais de professores e alunos do Curso de Licenciatura em Letras da UFMA e verificar como essas representações são (des)construídas e adquiridas no cotidiano da sala de aula e sua interferência no processo de ensino e aprendizagem.

O COTIDIANO NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Entendemos que o fazer pedagógico lida cotidianamente com relações interpessoais que envolvem características peculiares em seus aspectos afetivos, valorativos e psicológicos dos sujeitos (PASSOS, 2004). Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem envolve dimensões psicológicas (fenômenos mentais) e sociais. É, pois, importante, para a educação, que sejam observados e analisados elementos de ambas as dimensões.

Ao compreender esse complexo processo na relação professor/aluno permeada de encontros e desencontros, entendemos que a TRS transita nos estudos do cotidiano, propiciando a realização de análises sobre a realidade social. Segundo Moscovici (1984):

> As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornassem tradições imutáveis (p. 18-19).

Nesse sentido, a operacionalização do conceito da TRS neste estudo tenta perceber a realidade como uma construção social a partir do processo de interação e comunicação dos sujeitos, aqui considerados professores e alunos. Assim, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise das relações pedagógicas, especialmente da relação professor/aluno, que interfere significativamente no processo educativo.

Ao trabalhar com o senso comum, entendemos que a TRS aponta para um conhecimento plural e pretensamente livre em relação ao pensamento formal. Sendo assim, o conhecimento comum é um pensamento popular de primeira mão, que fundamenta o conhecimento na formulação de imagens e experiências práticas. Segundo Pais (2013, p. 101), “os indivíduos e o senso comum são produtores de conhecimento”, evidenciando um saber que emana do senso comum, ao fazer-se e refazer-se no cotidiano da sala de aula. Cotidiano no qual o sujeito participa com todos os aspetos de sua individualidade, de sua personalidade (HELLER, 1970).

O CAMINHO DA PESQUISA

A trajetória metodológica

As representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, e sim teorias sociais que tentam explicar o real, sistemas que possuem uma lógica e linguagem particulares, estruturas que implicam valores, ideias práticas e conceitos (ALVES-MAZOTTI, 2008) e que, de acordo com Moscovici (2012), são entidades, quase tangíveis, que circulam, se entrecruzam e se cristalizam por meio da fala, do gesto e da comunicação no cotidiano. Motivo esse da utilização no presente estudo da utilização de entrevistas semiestruturadas realizadas com 15 alunos do Curso de Letras do 8º período e com 10 professores do também referido curso. Aplicamos, também, um questionário de perfil com os mesmos alunos, a fim de conhecermos melhor os sujeitos envolvidos na pesquisa, de modo a delimitar um contexto socioeconômico.

Durante a trajetória, tentamos elucidar as questões feitas na Introdução deste trabalho e relacionadas ao pensar e agir de professores e alunos sobre sua relação cotidiana no curso de Letras. Escolhemos a técnica de Análise de Conteúdo para estudar as informações, pois essa técnica propicia o diálogo com os diferentes tipos de discursos e nos faz conhecer o que está implícito nas palavras.

Neste estudo, usamos a abordagem qualitativa para a análise dos dados da pesquisa, entendendo que esse tipo de abordagem “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). O tratamento dos dados coletados foi feito utilizando a técnica de Análise de Conteúdo.

Segundo Franco (2005), a Análise de Conteúdo

> Assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (p. 14).

Essa técnica busca compreender os significados dos discursos dos entrevistados. Em nosso caso, nos preocupamos com as descrições das mensagens, ou seja, o que está por trás das palavras e, para isso, utilizamos inferências que são procedimentos relevantes que implicam

> [...] pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas (FRANCO, 2005, p. 26).

Interessa-nos deixar claro que, além da atenção dada aos conteúdos manifestos nas informações coletadas, tentamos desvendar o conteúdo latente dessas informações, que nos

encaminha “para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos” (FRANCO, 2005, p. 24) e que, muitas vezes, é mais indicativo dos fenômenos em análise.

No decorrer da investigação, utilizamos também a técnica de observação participante. Segundo Minayo (2007), é o momento relacional que, na qualidade de pesquisadores, mergulhamos na realidade do objeto das nossas indagações e interagimos com os sujeitos ali situados. Na observação participante, podemos perceber como se dá a relação professor/aluno e suas repercussões no ensino e aprendizagem.

Convém deixar claro que as observações participantes, assim como o estudo do material teórico, foram executados durante todo o percurso da pesquisa. Ainda a respeito da observação participante, devemos ressaltar que se deu pelo fato de eu ser sujeito daquela realidade e conviver com os sujeitos da pesquisa, mantendo não só a postura de aluna, mas também de pesquisadora iniciante.

Dessa forma, primeiramente, procuramos identificar os discursos dos professores e os dos alunos, da seguinte forma: PL – para os discursos dos professores e AL – para os discursos dos alunos. Tanto o discurso dos professores – PL quanto o discurso dos alunos – AL estão acrescidos do numeral cardinal, para melhor caracterizar cada discurso, obedecendo a uma ordem crescente: PL1, PL2, PL3, PL4, PL5, PL6, PL7... PL10; AL1, AL2, AL3... AL15. Após leitura atenta e reflexiva dos discursos dos professores e dos alunos, escolhemos como unidade temática: O processo de ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula.

RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO: O que mostram os dados

Perfil dos atores envolvidos

Conforme explicamos anteriormente, com a aplicação de questionários de perfil junto aos alunos da amostra desta pesquisa, tivemos o objetivo de compor as características e aspectos identitários, necessários ao tentarmos adicionar mais significados nesse estudo. Sendo assim, aplicamos o questionário de perfil com os alunos, no qual elencamos vários pontos para serem analisados como: idade, sexo, cor, escolaridade, profissão dos pais, renda familiar, entre outros.

Segundo Jodelet (2001), as representações são sempre de alguém, então conhecer o contexto de vida dos sujeitos nos permite conhecer os significados que são atribuídos ao objeto situado no seu meio social e material, permite, também, examinar como esses significados são articulados à sensibilidade, aos interesses, desejos, emoções e ao cognitivo desses sujeitos.

Quanto à idade, a maioria dos alunos entrevistados tem entre 22 e 23 anos, apenas um aluno tem 28 anos, sendo assim percebemos que os alunos, na sua maioria são jovens e ingressaram na universidade logo após o término no Ensino Médio. A maior parte dos

entrevistados mora na capital espalhados por bairros no entorno da Universidade e também bem longínquos e de difícil acesso, como o município de Raposa, e alguns bairros da capital como Santa Clara e Vila Luizão.

A maioria dos entrevistados é do sexo feminino de cor preta conforme autoidentificação. A quase totalidade dos alunos é jovem com o estado civil solteiro, pois, segundo eles, buscam primeiramente se realizar profissionalmente.

No que se refere à profissão, não há grandes diferenças entre os alunos que trabalham ou não, já que a metade dos entrevistados estuda e trabalha, com vínculo empregatício entre um a dois anos e afirmam que precisam trabalhar para garantir seu sustento, pagar as dívidas e continuar os estudos.

No que concerne à escolaridade dos pais, a maioria estudou até o Ensino Médio completo, salvo uma mãe e três pais que tem o Ensino Superior completo. Em relação à profissão das mães, há várias que são donas de casas, cabeleireiras, comerciantes e empregadas domésticas. Há também mães que têm o Ensino Superior, trabalhando como professora e engenheira. Quanto à profissão dos pais, tem alguns policiais, funcionários públicos, mecânico, eletricista, professor, pescador, pedreiro, empresário e desempregado. Percebemos que a maioria dos alunos constitui a primeira geração de suas famílias a entrar na universidade, já que seus pais têm, no máximo, o ensino médio completo.

Por fim, no que se refere à renda familiar, quase todos afirmam que seus pais contribuem financeiramente para a manutenção dos seus estudos, assim como disseram que nas suas casas tem computador conectado à internet, a fim de viabilizar e facilitar os seus estudos.

Unidade temática

A partir dos objetivos propostos, perguntas e respostas nas entrevistas feitas com professores e alunos e de acordo com as aproximações e afastamentos nas perguntas, distribuímos o conteúdo na unidade temática: O processo de ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula, enriquecendo a análise desses dados com a observação participante realizada em sala de aula.

O processo de ensino e aprendizagem no cotidiano na sala de aula

Entendemos que é no cotidiano que a relação professor/aluno se manifesta, é nesse espaço movediço, sujeito a aproximações e afastamentos que professores e alunos atuam enquanto atores nessa trama, recheada de cenas inesperadas, decisões e atitudes a serem tomadas ou renegadas. Nesta categoria de análise, elencamos temas que tratam do relacionamento entre alunos e professores no dia a dia da sala de aula, das representações que constroem antes do primeiro contato e como eles a percebem hoje após a convivência em sala de aula, na tentativa de evidenciar a relevância de uma boa relação entre professores de alunos para que o processo de ensino e aprendizagem, que se dá no cotidiano da sala de aula, seja eficaz.

De acordo com os alunos, o relacionamento com os seus professores era bom e, os professores também afirmaram que seu relacionamento com os alunos é bom e excelente. Já no que se refere à representação que professores e alunos fazem antes do primeiro contato, a maioria dos alunos imaginava seus professores como uma pessoa de caráter formador e compreensível, uma minoria de alunos, a partir de comentários de outros alunos pelos corredores, representavam seus professores como autoritários e de difícil convivência. Em contrapartida, a maioria dos professores representava seus alunos com expectativas positivas e a minoria apenas os via como mais uma nova turma.

Bidarra (1985, p.37) se baseia nos estudos de Gilly (1980), que retoma a concepção de Moscovici e propõe um modelo de análise das representações recíprocas entre professores e alunos, afirmando que estes não são abstrações e sim indivíduos concretos, ou seja, "antes de se encontrarem enquanto sujeitos particulares, professor e aluno dispõem já de uma ideia modeladora um do outro, enquanto personagens abstratas".

Posteriormente, foi questionado como professores e alunos percebem hoje um ao outro tendo o cotidiano como fator preponderante para essa relação. A maioria dos alunos representa hoje seus professores como autoritários, alguns percebem seus professores como pessoas agradáveis e boas e a minoria respondeu que os representa a partir das aulas e comportamento no cotidiano. Bidarra (1985) alerta que a modificação na representação pode produzir uma modificação na expectativa, ou seja, "as concepções educativas do professor e o seu papel, afetam a relação entre a representação que o professor tem do aluno e a expectativa em relação ao seu futuro escolar" (p. 73).

Concordando com as afirmações da Bidarra, Zuin (2008), complementa

> A ambivalência de sentimentos do aluno não é aceita pelo professor como seu problema. No seu ponto de vista, isso é algo que não lhe diz respeito, pois seu campo de atuação se restringe à dimensão racional e às questões objetivas. Já os alunos que, no início do curso, identificaram seus professores como indivíduos espontâneos, inevitavelmente frustram-se quando se dão conta de que eles estão bem distantes daquilo que fora anteriormente idealizado (p. 47).

Nesse sentido, a relação professor/aluno que se estabelece em sala de aula é afetada pelas representações antecipadas que um tem do outro, relação que tem como base uma representação de aluno e professor ideal e isso, muitas vezes, pode concorrer para dificultar a relação real.

Percebemos que professores e alunos afirmam ter um bom relacionamento, mas na observação participante notamos conflitos em sala de aula, sendo eles por motivos teóricos, ideológicos, assim como o modo de o professor avaliar e a insatisfação dos alunos diante desse processo. Isso fica evidenciado na fala de um professor ao afirmar que os alunos se "recusam na compreensão acerca de metodologias e/ou processos avaliativos" e são "resistentes a novas abordagens quando do processo de avaliação" (PL-6).

Destacamos que após o primeiro contato e convivência no cotidiano, alunos e

professores modificam algumas representações de outrora. Os alunos começam a perceber seus professores como pessoas autoritárias e estes têm seus alunos como pessoas boas, mas “um pouco desmotivados” (PL-1). Segundo Gilly (2001), a relação professor/aluno que se dá em sala de aula é afetada pelas representações antecipadas que um tem do outro, relação essa que tem como foco uma representação de aluno e de professor ideal, muitas vezes, concorrendo para dificultar a relação real.

Assim, cabe dizer que em alguns casos as representações de outrora permaneceram e outras foram sendo alteradas ao longo da relação no cotidiano e o quanto essas mudanças interferem no processo de ensino e aprendizagem, pois, segundo Freire (1996), “a autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando. Não faz parte de sua forma de ser, esperar, sequer, que o educando revele o gosto de aventurar-se” (p. 92).

Percebemos, com isso, que os alunos representavam seus professores, a princípio, como pessoas “ideais”, de caráter formador, abertos para o diálogo e os professores os viam como sujeitos dispostos ao processo de ensino e aprendizagem. Após um tempo de convivência, os alunos representam seus professores como autoritários e os culpabilizam pelo bom ou mau andamento das aulas, já os professores veem seus alunos fechados para novas metodologias e desmotivados. Bidarra (1985) retoma a discussão acrescentando que alunos já tem uma imagem de seus professores antes de entrar na escola, imagem esta construída a partir, principalmente, da influencia familiar associada ao grupo de pares.

Moscovici (1984) assume que “indivíduos e grupos são qualquer coisa, menos receptores passivos, e que eles pensam de forma autônoma, constantemente produzindo e reproduzindo representações” (p. 2). Nesse sentido, as representações sociais são uma forma de conhecimento pela qual as pessoas, através do cotidiano compreendem a realidade, tendo como objetivo tornar familiar algo não familiar ou a própria não familiaridade.

Ao perguntarmos para professores e alunos de que forma o relacionamento entre eles interfere no ensino e aprendizagem, a maioria dos alunos respondeu que o bom ou mau relacionamento com os professores influencia no interesse pela disciplina e futura profissão, e também um número significativo de alunos afirma que a boa convivência em sala de aula está diretamente relacionada com a participação. A maioria dos professores, assim como a dos alunos, afirmou que o interesse e a participação em sala de aula e futura profissão, são fatores evidentes de um bom relacionamento, já que alunos afirmam que “se o relacionamento com o professor não for bom, fica difícil a aprendizagem, já que você passa a detestar a aula”, diz AL-14.

Os professores afirmaram que o bom relacionamento “garante segurança aos alunos à proporção que eles conhecem o professor, contribuindo para o adequado aproveitamento da disciplina,” (PL-6). Nesse sentido, professores e alunos são cientes de que um bom ou mau relacionamento é um fator importante para o processo de ensino e aprendizagem.

Como vimos anteriormente, os alunos representam seus professores antes do primeiro contato e, após a convivência do cotidiano em sala de aula, essas representações podem ou não permanecer. Diante disso, os alunos veem seus professores refletidos no futuro, ou seja, o aluno tende a reproduzir em sua sala de aula o que vivenciou em anos na graduação com diversos professores.

Masetto (1998) afirma que:

> É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; [o trabalho do professor] fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade. (p. 67).

Retomando à análise, os dados mostram que a boa relação dos alunos com seus professores influencia no envolvimento da disciplina e na maior participação, facilitando questionamentos e discussões acerca do assunto estudado.

Perguntados sobre quais assuntos conversam, a maior parte dos alunos respondeu que somente assuntos acadêmicos e, os professores responderam que só conversam com seus alunos sobre assuntos acadêmicos também. Nesse sentido, Gadotti (1999), diz-nos que “o professor não deve preocupar-se somente com o conhecimento através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno” (p. 69).

Nesse sentido, enquanto o professor privilegia, na representação que tem do aluno, os aspectos cognitivos e as atitudes morais face ao trabalho, o aluno dá mais importância às qualidades humanas e relacionais, na sua representação de professor. Segundo Bidarra (1985), ao passo que o professor se situa no quadro da instituição para ensinar, o aluno vê-se rejeitado na sua solicitação afetiva cuja satisfação parece ser necessária à sua aprendizagem.

Para Moscovici (2009), o conhecimento nunca é desinteressado. Dessa forma, as representações são tanto o modo de pensar que resulta do encontro entre circunstâncias, ideias e experiências, quanto as ideias já internalizadas por nós e das quais utilizamos para construir novas representações, ressignificar o mundo e nele agir. No diálogo do professor com seus alunos, tais elementos são fundamentais para solidificar saberes de diferentes práticas profissionais.

Questionamos se houve desentendimentos e quais as consequências. A maioria dos alunos afirmou ter havido discussão, tensão e medo. Uma parcela significativa afirmou também que houve outras consequências como reprovação e desinteresse em certas disciplinas. Ao perguntarmos aos professores, a maioria afirmou que as consequências foram boas para o aluno e outros afirmaram que não houve consequências.

Diante desses fenômenos, indagamos: A perda de interesse, discussões e medos são ingredientes aceitáveis para uma boa relação entre professores e alunos?

Entendemos que o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente responsável pelas atitudes e motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender nem sempre é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, por isso são necessários meios que estimulem essa busca e curiosidade pelo conhecimento.

Freire (1996, p.96), enfatiza as características do professor que envolve afetivamente seus alunos, afirmando que:

> O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Sendo assim, podemos perceber que esta relação se dá por caminhos movediços, conflituosos, mas que ainda há espaço para o diálogo, a compreensão e principalmente, para o respeito às diferenças e hierarquias. É evidente, a partir dessas análises, o quanto uma boa relação entre professores e alunos ajuda no processo de ensino-aprendizagem e, deste modo, é revelante que possamos refletir sobre nossas atitudes e nossas posições no cotidiano que é o lugar em que esta relação se manifesta.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Terminada a fase de análise e interpretação dos dados da pesquisa, cabe fazermos algumas considerações sobre o estudo realizado.

Acreditamos que a análise à luz da TRS sobre alunos e professores pode contribuir para dar maior visibilidade aos fenômenos existentes nessa relação, visto que nos propusemos, com a pesquisa realizada, dar voz aos sujeitos que produzem essa relação, trazendo para o conhecimento de todos os saberes que esses sujeitos constroem no cotidiano.

Analisamos da unidade temática *O processo de ensino e aprendizagem no cotidiano da sala de aula*, a partir dos discursos dos sujeitos da pesquisa, baseados "[...] nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, [...] que elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação" (FRANCO, 2005, p.14).

Procuramos desmistificar a ideia de que a relação entre professores e alunos na Universidade é ideal, mostrando a importância desse trabalho, ao evidenciar o quanto um bom relacionamento torna-se primordial para a realização de um processo de ensino e aprendizagem profícuo, independentemente da área de conhecimento. Para isso, a pesquisa contou com o apoio da TRS, consubstanciada a partir do diálogo com os autores que estudaram e estudam as RS, fazendo uma abordagem de seu conceito e discussão dos processos de sua formação.

Desse modo, apontamos alguns caminhos, a partir dos resultados encontrados.

Ao levarmos em consideração a sala de aula como um espaço onde se dão as relações que envolvem professores e alunos, bem como onde se concretiza sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem, evidenciamos que professores e alunos afirmam ter um bom relacionamento, entretanto ao serem perguntados sobre suas representações, após a convivência no cotidiano da sala de aula, é interessante observarmos que algumas representações de outrora mudam e passam a interferir diretamente no processo de ensino e aprendizagem, já que alguns alunos que antes tinham seus professores como "ideais", os veem hoje como pessoas autoritárias.

Os resultados apontam para a necessidade de que professores e alunos da Instituição investigada procurem cultivar relações saudáveis, de respeito mútuo. Dessa forma, o convívio poderá ser pautado em relações com maiores características de reciprocidade, lembrando sempre que "a autoridade docente mandonista, rígida, não conta com nenhuma criatividade do educando" (FREIRE, 1996, p.92), dificultando o processo de ensino e aprendizagem, já que o aluno se sentirá pressionado, desmotivado como constatamos nos discursos de professores e alunos.

Ao procurarmos entender de que forma o relacionamento entre professores e alunos interfere no processo de ensino e aprendizagem, concluímos que, de acordo com os depoimentos, alunos se sentem ou não motivados, interessados nas disciplinas e participantes em sala de aula, dependendo, na maioria das vezes, da forma como se estabelecem essas relações. Dessa forma, a relação professor/aluno pode interferir consideravelmente no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a comunicação fica prejudicada, pela incompreensão de mensagens e conteúdos. Assim, convém que alunos e professores busquem pelo diálogo, no cotidiano, mecanismos que possam favorecer essa comunicação, pautada na transposição didática por parte do professor e na busca por sanar dúvidas e questionamentos por parte dos alunos.

Em nosso estudo, procuramos destacar a interlocução entre a TRS e a educação de modo geral e mais especificamente na relação professor/aluno. Deixamos claro que o nosso intuito aqui não é apontar os erros de professores e alunos e, sim, tentar entender a dinâmica dessa relação, para um melhor aproveitamento do trabalho desenvolvido pelo Curso de Letras da UFMA, não somente na área acadêmica, mas também na área afetiva, de modo a facilitar que o processo de ensino e aprendizagem, no Curso, se realize de forma a possibilitar tanto a professores quanto a alunos um ambiente de respeito mútuo, compreensão e principalmente, aceitação das diferenças e hierarquias a serem seguidas.

A investigação confirmou a importância da temática para a área educacional, demonstrando que não se pode analisar o ato pedagógico apenas em termos de

conteúdos e métodos (POSTIC, 1990). Apesar do processo de ensino e aprendizagem ser regido por um programa com objetivos, conteúdos e cargas horárias pré-definidas é a relação professor/aluno, predominantemente, que direciona a ação pedagógica (SANTOS, 2002) e o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras.** V. 1, nº 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181. Acessado em 08.03.2015.

BIDARRA, Maria da Graça Amaro. **Contributo para o estudo das interações na turma:** as representações recíprocas professor-aluno. Universidade de Coimbra. Trabalho. Coimbra, 1985.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História.** 7ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra Filosofia, 1970.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

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

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

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: FARR, R. M.;MOSCOVICI, S. (Ed.) **As representações sociais.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais em Psicologia Social;** Petrópolis: Vozes, 2012.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações.** São Paulo: Cortez, 2003.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. Docência no ensino superior: exigências e carências. In: Albuquerque, Luiz Botelho (Org.). **Cultura, currículos e identidades.** Fortaleza: Editora UFC, 2004.

POSTIC, M. A relação pedagógica. Coimbra: Coimbra Editora, 1990. SANTOS, Sandra Carvalho dos. O processo de ensino aprendizagem e a relação professor aluno: aplicação dos sete princípios. **Caderno de Pesquisas em Administração.** São Paulo, v. 08, nº 1, janeiro/março 2001. Disponível em http://www.regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07. pdf. Acessado em 25/01/2015.

ZUIN, Antonio A. S. **Adoro odiar meu professor:** o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. São Paulo: Autores Associados, 2008.

A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES À LUZ DE DOCUMENTOS LEGAIS

Valdriano Ferreira do Nascimento (UECE)
valdriano.ferreira@gmail.com
Marília Duarte Guimarães (UECE)
mariliaguimaraes.trab@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a proposta curricular para a Educação Infantil no atual contexto nos remete entender a escola como instância de socialização de saberes e, ao mesmo tempo, de efetivação de um proc esso de ensino e de aprendizagem voltado para formação de cidadãos com capacidade de inserção e atuação plena na sociedade contemporânea.

Atualmente, muitas são as preocupações voltadas para a construção de uma educação de qualidade para a primeira etapa da Educação Básica. Qualidade esta que não vise apenas a acesso e a permanência de crianças em creches e pré-escolas, mas que garanta às crianças seu desenvolvimento integral e acesso aos seus direitos de cidadãos. Para Oliveira,

> A criança, centro do planejamento curricular, é considerada um sujeito histórico e de direitos. Ela se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (2010, p. 05).

Sob essa perspectiva, a proposta curricular assume um papel relevante na busca pela qualidade, desde que seja bem elaborada e discutida, ensejando em um elemento norteador da prática pedagógica dos professores.

O Brasil dispõe de vários documentos legais que fundamentam e orientam a construção de propostas curriculares para a Educação Infantil, a exemplo das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Segundo este documento, o currículo é compreendido como:

> Um conjunto de práticas que buscam as experiências e os saberes das crianças como os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12).

Uma proposta curricular deve servir de orientação para os profissionais das escolas de Educação Infantil, desde o planejamento, passando pela ação docente até às práticas avaliativas. Porém, ainda é comum nas escolas de Educação Infantil públicas

práticas de elaboração, execução e acompanhamento de propostas curriculares sem considerar as necessidades das crianças e o contexto em que estão inseridas, sem profissionais devidamente preparados, além da constatação do desenvolvimento do currículo de forma inadequada em relação, por exemplo, o comprometimento do tempo pedagógico em detrimento de ações de caráter burocrático, financeiro, jurídico e administrativa da escola.

Esta situação evidencia a relevância da discussão sobre os elementos que devem estar presentes em um currículo para a Educação Infantil, uma vez que esta etapa da Educação Básica é a base da construção da vida escolar de sujeitos sociais e do desenvolvimento de sua cidadania. O presente trabalho, ao partir dessa problemática, pretende contribuir com a reflexão sobre a necessidade de uma proposta curricular para a Educação Infantil, que enfatize elementos básicos a serem priorizados no desenvolvimento integral da criança.

Com este propósito, realizamos um exame teórico do tema de natureza qualitativo, recorrendo as ideias e discussões teóricas de autores que tratam do assunto, tais como Oliveira (2010), Hernández e ANGUITA (2010), com ênfase nas ideias de Sacristán (2000), bem como os documentos legais que norteiam o processo de elaboração e efetivação de propostas curriculares para a Educação Infantil, dentre eles Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

O percurso desta análise compreende os elementos básicos a terem prioridades no processo de elaboração e execução de propostas curriculares para Educação Infantil, dentre eles: seleção de conteúdo, práticas pedagógicas, o contexto social da criança, o ambiente escolar e a ação docente.

A ideia fim deste trabalho é dialogar com esses documentos, tecendo considerações sobre elementos essenciais à elaboração e execução de uma proposta curricular, especialmente na área da Educação Infantil, bem como sobre as implicações diretas na ação docente dos profissionais que atuam nesse nível de ensino.

CURRÍCULO, UM CAMPO DE DISPUTA

O atual contexto social, marcado pelo dinamismo e transformação do conhecimento científico, aliado às inovações técnicas e tecnológicas, exige a formação de cidadãos, no âmbito da escola, pautada e norteada em uma proposta curricular que compreenda o indivíduo como um ser social e com características específicas. Sendo assim, os professores precisam ter conhecimento do currículo como elemento norteador do seu trabalho, compreendendo sua importância e a melhor forma de elaboração e utilização deste subsídio como possibilidade de formação cidadã dos futuros sujeitos sociais e humanos.

Nos últimos anos, a discussão sobre o conceito de currículo e suas formas de elaboração e implementação tem crescido substancialmente, e muito se tem dito sobre o tema e da sua importância para o processo de planejamento da prática escolar como elemento iluminador da formação para a cidadania. Pode ser considerado um aspecto positivo, do ponto de vista do enriquecimento do campo teórico, mas, ao mesmo tempo, tornando o currículo, um campo de grandes disputas, iniciando pelas questões conceituais.

Dentre os autores que participam do debate atual sobre o conceito de currículo pode-se citar: Silva (1999), Pacheco (2005), Leitinho (2000), Macedo (2012), porém, para estas reflexões optou-se como referência a concepção de currículo formulada por Sacristán (2000), um dos motivos desta escolha está o tratamento das fases ou processos do currículo entendidos como práticas realizadas em contexto, deixando claro seu significado cultural. “A qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 09).

Um desafio fundamental, e primeiro, encontra-se na compreensão, por parte do professorado, do que é currículo. Como assinalado anteriormente, compreende-se que este pode ser definido como um conjunto de experiências que o aluno adquire na escola, requerendo desta a responsabilidade necessária para promover tais experiências, proporcionadoras da construção crítica do conhecimento e transformação desse sujeito social. Sacristán corrobora com esse entendimento ao referir-se ao currículo como:

> Uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (2000, p. 15).

Recorrendo a definição de currículo proposta por Leitinho e Holanda, este pode ser entendido como:

> Todas as experiências ou aprendizagens do aluno planejadas e conduzidas pela escola. Compreende, por conseguinte, também, o currículo oculto, aquele não expressamente afirmado nos planos e documentos curriculares. Assim, o currículo engloba tanto a planificação, quanto o resultado da sua implementação, incluindo o que está previsto e o que não está previsto e o que não é expressamente afirmado ou reconhecido (2011, p. 140).

As concepções das autoras supra mencionadas demonstram pontos de convergência sobre o conceito de currículo, direcionando para o seu entendimento como experiências práticas construídas e adquiridas no exercício da função da instituição escolar, no processo de disseminação da cultura historicamente acumulada. As formulações destes autores reforçam a noção de currículo numa perspectiva ampla e que engloba o conjunto de práticas vividas e experimentas pelo aprendiz, os quais extrapolam, em geral, o planejado, o previsto. Nestes temos, junto à criança, o currículo deve possibilitar o entendimento da mesma sobre a sociedade como meio de sua atuação ampla e complexa, cabendo-lhe a participação de forma autônoma e democrática, respeitando regras, costumes e valores como cidadão consciente do seu papel social, mas também, refletindo e agindo em busca de seus ideais.

Sacristán (2000), ao fazer uma reflexão sobre a prática do currículo, descrevendo os processos pelos quais o currículo se transforma em prática pedagógica contextualizada, afirma que:

> O currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de aguda ao desenvolvimento de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Considerando as formulações do Sacristán, percebe-se a importância do currículo como instrumento fundamental no processo de transformação das práticas no cotidiano da escola. Sendo que este precisa ser analisado, tanto em termos de conteúdos como nas suas formas de realização, ensejando o entendimento da missão da escola no exercício da sua função.

Visto dessa forma, o currículo passa a cumprir uma função como expressão de um projeto de cultura e socialização de conteúdos postos em ação através do seu formato e das práticas criadas em torno de si, resultando em práticas pedagógicas inovadoras e produzindo resultados significativos indispensáveis à formação cidadã. “O conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Na elaboração de uma proposta curricular para a Educação Infantil, alguns elementos são considerados fundamentais, tais como: conteúdos, formas pedagógicas, o que se pondera como transmissão válida do currículo e as formas de avaliação para a concretude do que se considera como conhecimento válido para garantir o desenvolvimento integral da criança.

Assim, o próximo tópico apresenta reflexões de elementos prioritários, à luz de documentos legais, a serem consideradas no processo de elaboração e implementação de propostas curriculares para a Educação Infantil.

A PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS LEGAIS?

No Brasil, nos últimos anos, a Educação Infantil vem passando por um permanente processo de transformação. Se antes as escolas responsáveis pela fase inicial de aprendizagem da criança adquiriam caráter de assistência social, atualmente, é consenso que essas instituições são, sim, um assunto do âmbito da educação em que, educadores e pesquisadores reconhecem a importância do desenvolvimento integral nos primeiros anos de vida e encaram a vivência escolar como parte essencial desse processo.

Diante deste cenário, a partir da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9394/96), a Educação Infantil passa a ser reconhecida como etapa da educação básica, delineando uma preocupação curricular mais nítida. Esse processo ocorre no seio do movimento da reforma curricular que surge no Brasil a partir desse momento. Assim , conforme a LDB, na elaboração de uma proposta curricular deve-se ter em mente que é preciso considerar o que ensinar, a quem se destina, seu processo de efetivação e os seus principais objetivos.

> O currículo deve sempre incluir definições sobre: o tipo de escola que se deseja. O que se pretende oferecer aos seus participantes, a forma de administrá-la, o detalhamento do contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico em que se insere, as relações da escola e seu currículo com a sociedade como um todo, as metas, os conteúdos, os recursos, a avaliação, o desenvolvimento de estratégias e modos de planejar e implementar o currículo, se orientando para a resolução de problemas, para o desenvolvimento infantil ou para experiências institucionais, nacionais ou domésticas (BRASIL, 1996, p. 13).

Compreende-se assim que a proposta curricular deve explicitar tudo aquilo que se deseja realizar no interior da escola, deixando bem claro o que se pretende, seu público alvo e suas formas de realização; não se configura, por conseguinte, apenas como um documento registrado no papel.

Consequentemente, a promulgação da LDB abriu caminhos para realização de pesquisas sobre o tema e criação de documentos que visam apontar uma discussão de caráter educativo no sentido de orientar as práticas pedagógicas, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil publicado em 1998, que se propõe a traçar propostas e novos caminhos para as práticas educativas, trazendo de forma explícita o debate dos conteúdos curriculares para a Educação Infantil.

Outro documento norteador da elaboração e execução de propostas curriculares para a Educação Infantil trata-se das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) aprovada em 2009 através do parecer CNE/CEB nº 20/09 e resolução CNE/CEB nº 05/09. Tais diretrizes representam uma oportunidade para refletir sobre o modo como os profissionais da educação devem atuar junto às crianças, fundamentando o planejamento e efetivação de sua prática pedagógica. Assim, consta no Art. 3º desta Resolução que:

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 01).

As diretrizes se tornaram motivo de intensas controvérsias no âmbito acadêmico, tanto pelo seu modo de elaboração quanto por sua implementação, o que repercute diretamente na discussão e compreensão do conceito de currículo para a elaboração de políticas públicas curriculares, como a Base Nacional Comum, que estabelece um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais a estudantes brasileiros nas diferentes etapas da Educação Básica, conhecimentos que estão previstos na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases, de 1996.

No entanto, as discussões sobre a Base Nacional Comum ganharam forças desde julho de 2015 com diferentes posições, isto porque o Ministério da Educação (MEC) retomou o debate para a construção dos pilares da aprendizagem para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O processo conduzido pela Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB) deve ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação até junho de 2016, o quem vem gerando tensões sobre o assunto quanto ao planejamento das escolas, a formação inicial dos docentes, o sistema de avaliação, materiais didáticos, conhecimentos comuns, diversificação curricular, cotidiano escolar, autonomia, entre outras.

No caso da Educação Infantil, em particular, considerando os documentos já mencionados, o currículo deve nortear cada momento vivenciado pela criança no espaço educativo. A sala de aula deve ser um espaço acolhedor, em que as crianças se sintam bem e que ali tenham a oportunidade de expressar aquilo que pensam, de trocar suas experiências, mesmo que ainda poucas, mas que necessárias para começarem a constituir-se como seres sociais e construir uma relação de afetividade adequada entre colegas e professores, no intuito de contribuir com seu desenvolvimento pessoal.

> O currículo não é um conjunto de certezas ou lugares pré-determinados que temos de visitar. É uma viagem que parte da incerteza, que não omite o caos

> e que nos leva a problematizar a realidade. Que nos permite reinventar as relações e os contextos de aprendizagem (HERNÁNDEZ; ANGUITA, 2010, p. 15).

Considerando que o currículo proposto não se trata de uma verdade pronta e acabada, mas um conjunto de ideias pensadas e desenvolvidas na busca pela melhoria do processo educacional da criança, por meio de experiências diversificadas, é que se pode pensar e propor um currículo voltado para a Educação Infantil que enseje o desenvolvimento integral da criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi elaborado em 1998 por um conjunto de professores e diversos profissionais que atuam diretamente com crianças, alguns com ampla experiência na prática e outros com conhecimentos acadêmicos e científicos que lhes deram legitimidade para a elaboração do referido documento. O RCNEI trata-se de:

> Um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998, p. 13).

O RCNEI está dividido em duas partes, uma que trata da “Formação Pessoal e Social”, e outra que diz respeito ao “Conhecimento de Mundo”, sendo parte de uma série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1997. Seu objetivo é:

> Contribuir com as políticas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando a trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998, p. 13).

A pesar de multas críticas feitas ao RCNEI por diversos autores estudiosos da área, por entenderem que este documento traduz a ideologia do sistema político do momento, sem considerar verdadeiramente a realidade e as necessidades desse nível de ensino, entendem que este ainda pode servir como norte na elaboração de propostas curriculares, apontando alternativas para o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas pedagógicas que atendam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país. Este documento, também faz referência a elaboração e implementação de uma proposta curricular participativa, flexível e que seja condizente com a realidade e singularidade da criança.

Com isto, na elaboração de propostas curriculares que visem o desenvolvimento integral da criança torna-se necessário pensar a prática pedagógica dos professores de forma a propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades envolvendo

todas as dimensões “aquelas de ordem física, afetiva, emocional, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social” (BRASIL, 1998, p. 47).

Compreendendo que não há aprendizagem sem conteúdo, é preciso que os conteúdos sejam pensados, selecionados e abordados de forma a garantir o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

> As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando podem vivenciar experiências que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais (BRASIL, 1998, p. 48).

As crianças se desenvolvem a partir das experiências vividas, sejam elas planejadas com objetivos traçados e conteúdos específicos ou vividas em seu cotidiano. Ou seja, o desenvolvimento das competências e habilidades se dá por meio de interações sociais nas diversas vivências do dia a dia da criança, mas também, por experiências educativas planejadas com conteúdo específico para este fim. E isto precisa estar previsto nas propostas curriculares para a Educação Infantil.

Um outro documento norteador na elaboração e execução de propostas curriculares para a Educação Infantil trata-se das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas em 2009, através do Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09. Tais diretrizes representam uma oportunidade para refletir sobre o modo como os profissionais da educação devem atuar junto às crianças, fundamentando o planejamento e efetivação de sua prática pedagógica. Assim, consta no Art. 3º desta Resolução que:

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 01).

Com este entendimento, nas propostas curriculares, devem ser pensadas práticas pedagógicas em sala de aula que levem em consideração a vivencia de cada criança e o meio em que vivem, pautando-se no diálogo entre professores e crianças e entre professores e família. Pensar ainda, que as crianças são seres sociais que têm pensamentos próprios e são sujeitos históricos e de direitos.

> [...] a sala de aula é um espaço acolhedor e propiciador, no qual vai se criando uma comunidade de aprendizagem, um mundo único, tecido nos desejos de pessoas que querem compreender e compreender-se, onde o diálogo é um instrumento que permite compartilhar e (re)construir os saberes e as identidades pessoais (HERNÁNDEZ, ANGUITA, 2010, p. 14).

As atividades lúdicas e as brincadeiras são consideradas de suma importância para o desenvolvimento da criança, sendo apontadas pela Resolução nº 05/2009 como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas contido na proposta curricular para a Educação Infantil.

Conforme as DCNEI's o processo de elaboração de propostas curriculares para a Educação Infantil deve considerar os princípios éticos, políticos e estéticos, assim explicitados:

> Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidade e singularidade; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 16).

Assim, na proposta curricular deve-se definir as metas que se pretende alcançar no desenvolvimento da criança, sem perder de vista os princípios necessários à formação destes cidadãos. Uma proposta curricular que se apresenta como orientadora das práticas educacionais, deve ser planejada a partir do conhecimento da realidade das crianças, com ênfase nas relações sociais que acontecem no cotidiano escolar que têm influências diretas na construção de sua identidade e dos seus saberes.

As DCNEI's apontam para uma visão de currículo numa perspectiva crítica e mediadora de socialização e construção de saberes, em que a instituição de Educação Infantil aperfeiçoa sua prática, sem perder de vista sua organização em termos de tempo, espaços, materiais, e acima de tudo, papel do professor, valorizando e considerando as experiências e saberes das crianças, com novos conhecimentos que despertam a curiosidade e atenção das mesmas.

Nessa perspectiva, surgiram as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Estado do Ceará, elaboradas a partir das DCNEI's, em 2011, resultante da parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e a Coordenadoria de Educação Infantil do Ministério da Educação. Tem como objetivo principal servir de fonte de consulta e orientação no processo de construção de propostas curriculares para a Educação Infantil, que venham ensejar no desenvolvimento integral das crianças do Estado do Ceará.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Estado do Ceará, no processo de elaboração da proposta curricular os sujeitos envolvidos devem refletir acerca dos princípios que orientam a seleção de conteúdos propostos, o ambiente escolar, materiais e os instrumentos de mediação do processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com essas orientações, a rotina escolar deve ser planejada para favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Com previsão de situações

cotidianas elaboradas na instituição de educação infantil é possível possibilitar a estas crianças a oportunidade de realizar movimentos corporais diversos na exploração dos objetos e na sua locomoção. Deve-se pensar para o cotidiano escolar momentos em grupos que contribua com um melhor convívio em sociedade, na escola e fora dela. E isto pode ocorrer através de atividades que envolvam leituras diversas, músicas, desenhos, pinturas, contação de histórias, dramatizações e etc.

Nas propostas curriculares, é preciso prever, também, a realização de atividades pedagógicas que envolvam o cuidado de si e do meio ambiente como um todo. Atividades que desenvolvam hábitos de higiene pessoal, assim como noções e práticas de cuidado com o colega e pelo o ambiente do contexto em que estão inseridos.

Constata-se que tanto as DCNEI's como as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Estado do Ceará salientam a importância dos princípios éticos, políticos e estéticos na seleção de conteúdos e organização do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido nas escolas de Educação Infantil, de forma a instigar o professor a pensar uma prática pedagógica que garanta os direitos das crianças e seu desenvolvimento integral com qualidade.

As práticas pedagógicas contidas nas propostas curriculares de Educação Infantil devem constar as interações e as brincadeiras como contributo de seus eixos norteadores, visando garantir às crianças oportunidades de ampliar suas experiências, começando pelo processo de conhecimento de si e do mundo.

> A proposta pedagógica da cada Instituição da Educação Infantil, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particulares pedagógicas, deverá integrar essas experiências, dimensionando quais aspectos serão trabalhados como atividades de aprendizagem das crianças (CEARÁ, 2011, p. 37).

Conforme essas orientações, cada instituição de Educação Infantil será responsável pela elaboração de sua proposta curricular, devendo considerar as características de sua realidade, desde que garantindo à criança uma educação de qualidade, baseado num trabalho desenvolvido com ética e compromisso.

No que se refere às interações entre professor e crianças e crianças entre si, as orientações apontam para que estas ocorram em situações concretas por meio dos papeis que os envolvidos vão assumindo em cada situação, momentos que ficam guardados na memória das crianças e ajudam no seu desenvolvimento, possibilitando a criação de um ambiente em que as pessoas interagem, conversam e criam relações.

Essa visão é muito diferente da que considera que a criança aprende se ficar quieta no lugar apenas escutando o professor. Ao criar motivos e desafios às crianças, as interações apoiam o desenvolvimento de habilidades, sentimentos, argumentos e a construção de conhecimentos (CEARÁ, 2011, p. 37).

A relação professor-criança e as interações que as crianças estabelecem entre si são extremamente necessárias. Para que isto aconteça de forma satisfatória é necessário que o professor se aproxime de cada criança, observando e percebendo cada uma, tentando conhecê-la e compreender suas movimentações e suas falas, respeitando suas características motoras, cognitivas e emocionais.

A promoção da aprendizagem significativa deve se dar a partir das relações interpessoais adequadas, e isto deve ocorrer, em especial nos momentos de brincadeiras acompanhadas pelos professores, "quando as crianças se imitam, opõem-se, disputam objetos, combinam o que fazer, criam enredos, improvisam falas e muito mais" (CEARÁ, 2011, p. 38).

As orientações apontam, ainda, para a importância de que o professor deve pensar na construção do currículo da criança através de uma prática pedagógica que não busque discipliná-la pelo castigo, mas que ocorra através do envolvimento das mesmas em atividades criativas e pessoalmente significativas, orientando e contribuindo com o desenvolvimento de sua autonomia e construção da sua identidade.

É preciso conter, nas propostas curriculares, iniciativas que deem a oportunidade aos professores de refletirem sobre sua prática pedagógica, no intuito de que possam pensar e criar procedimentos metodológicos diversos, visando a garantia da aprendizagem duradoura da criança. E como já citado, as atividades lúdicas são apontadas pelas Orientações Curriculares como estratégias valiosas de construção e significado do processo de ensino e de aprendizagem.

> Ao brincar, as crianças usam objetos de um modo diferente do seu uso habitual, produzem sons, conversam, propõem ações, narram fatos, criam palavras, escolhem uma indumentária, alteram a voz e a postura corporal conforme representam papeis de chapeuzinho, de lobo, ou outros, imitam ações de escrever, brincam de vender frutas e lidam com o troco, ou constroem espaçonaves e partem para a viagem espacial (CEARÁ, 2011, p. 40).

Com a prática pedagógica diversificada, envolvendo o lúdico, o professor tem a oportunidade de trabalhar os três eixos norteadores da Educação Infantil, ou seja, o brincar, o cuidar e o educar, e neste processo pode observar e registrar a maneira como as crianças interagem entre si, e pode também, observar detalhadamente aquelas que apresentam maiores dificuldade de interação, vendo como se organizam em grupo e suas reações para futuras intervenções pedagógicas.

Assim, conforme os documentos legais apresentados neste trabalho compreende-se que o intuito é a construção e efetivação de uma proposta curricular para a Educação Infantil que perceba a criança como ser social e político que pode se desenvolver de forma integral, a partir de suas próprias experiências. Processo em que deve ser proposto para o professor planejar e realizar uma prática pedagógica de forma a possibilitar a criança experimentar e vivenciar ações que favoreçam sua inserção em diferentes formas de aprendizagem, ensejadoras de seu desenvolvimento integral.

Portanto, considerando os documentos consultados, e que serviram de suporte para as reflexões aqui realizadas, fica o entendimento de uma visão de proposta curricular para a educação infantil desenvolvida através de uma prática pedagógica que garanta um processo de ensino e de aprendizagem significativo, resultando no desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço em que o professor desenvolve o seu saber e fazer docente e é nela que ele também busca respostas para os questionamentos que permeiam sua profissão. Com isto, é no processo de elaboração e execução da proposta curricular da escola que se tem a oportunidade de refletir sobre os desafios, ações e atitudes colocadas em prática no exercício da sua função social, e considerando ainda, seu contexto social, a realidade e necessidades do aluno e do professor.

É considerável o fato de que pensar o currículo abrange amplas e diversas discussões. Neste sentido, a elaboração de uma proposta curricular exige comprometimento, conhecimento dos aportes teóricos e legais, e dedicação por parte dos envolvidos. No caso da proposta curricular para a educação infantil, torna-se necessário a contribuição de todos os profissionais da área e, especificamente, daqueles que diretamente com o fazer pedagógico neste nível de ensino.

Assim, ao longo deste texto faz-se uma reflexão do processo de elaboração e efetivação da proposta curricular para a Educação Infantil como elemento norteador do trabalho pedagógico da escola, recorrendo como base de fundamentação alguns documentos legais que tratam deste objeto de estudo, enfatizando a presença marcante das DCNEI's e o RCNEI, uma vez que se percebe que o processo educacional é dinâmico e precisa, constantemente, de debates e reflexões amplas sobre suas diversas formas de realização. E que para Educação Infantil, o currículo precisa ser pensado dentro dos diversos aspectos e eixos que contemplam a primeira etapa da educação básica.

Em síntese, as reflexões apontadas neste texto tratam do processo de elaboração e efetivação da proposta curricular para a Educação Infantil, dando ênfase na sua condução pelos professores. Neste sentido, os documentos consultados propõem considerar alguns elementos básicos, dentre eles:

- A proposta curricular para Educação Infantil, precisa ser pensada de forma a contribuir com o desenvolvimento integral da criança, para isto é necessário considerar os diversos aspectos do seu desenvolvimento, como físico, psicológico, intelectual, afetivo e social da criança.

- A proposta deve possibilitar o entendimento da criança e sua atuação sociedade de forma ampla, como sujeito participativo e autônomo, mas sabendo respeitar regras,

costumes e valores como cidadão consciente do seu papel social.

- Deve-se considerar que as crianças desenvolvem suas competências e habilidades a partir das experiências vividas, sejam elas planejadas com objetivos traçados e conteúdos específicos ou vividas em seu cotidiano por meio das interações sociais diversa.

- É preciso compreender a importância do papel do professor, na elaboração e efetivação da proposta, como mediador da aprendizagem das crianças, em que seu trabalho deve ser pautado na visão de atendimento educacional público e de qualidade, direito adquirido pela criança.

- Na elaboração do currículo, devem ser pensadas práticas pedagógicas em sala de aula que levem em consideração a vivencia e o contexto social das crianças, pautando-se no diálogo entre professores e crianças e entre professores e família.

- As atividades lúdicas e as brincadeiras precisam ser consideradas como elementos pedagógicos de suma importância para o desenvolvimento da criança.

- É necessário que a proposta esteja estabelecida dentro dos parâmetros legais e dos direitos que as crianças possuem de se desenvolverem de forma integral, considerando suas especificidades e realidade.

Portanto, com as reflexões realizadas e com as considerações feitas até aqui, esperamos que este texto científico, acadêmico, desperte no leitor, especificamente aqueles envolvidos com o trabalho de elaboração e execução de propostas curriculares para Educação Infantil a iniciativa de reflexão e ação coletivas na construção deste documento, de forma eficaz, visando a melhoria do trabalho das escolas de Educação Infantil, que venha favorecer o acesso, permanência e qualidade na educação da criança de O a 5 anos de idade, ensejando em seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 05**, **de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996) - LDB: Lei Nº 9.394. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**: Introdução. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1998, V. 1.

_____. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**: Formação Social e Pessoal. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1998, V. 2.

_____. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**: Conhecimento de Mundo. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, 1998, V. 3.

CEARÁ. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Ceará**. Secretaria de Educação: SEDUC, Fortaleza, 2011.

HERNÁNDEZ, F.; ANGUITA, Marisol. O Currículo de Educação Infantil como uma Trama de Experiências: relações e saberes. **Revista Pátio**. Artmed. V. 8; n. 22, p. 13-15. Jan. mar. 2010.

LEITINHO, M. C.; HOLANDA, P. H. C. **Experiências de Avaliação Curricular**: Possibilidades Teórico-Práticas. Fortaleza, Edições UFC, 2011.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **O Currículo na Educação Infantil:** o que propõe as novas diretrizes nacionais? Texto elaborado para consulta pública sobre temas incluídos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Sitio do Ministério da Educação (MEC), 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O CURRÍCULO**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artimed, 2000.

CULTURAS JUVENIS E CURRÍCULO: REFLEXÕES SOBRE A "JUVENILIZAÇÃO" DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Maria da Conceição Cedro V. B. de Oliveira (SEDUD-BA)
mariaoliveira1704@gmail.com
Graça dos Santos Costa (UNEB)
gracacosta@gmail.com

Introdução

Atualmente, as rápidas ascensões científicas e tecnológicas têm acarretado acentuadas transformações no seio das sociedades contemporâneas, a nível mundial e local, ocasionando desestruturações e ressignificações que se reflete em mudanças nos níveis políticos, econômicos, sociais e culturais das sociedades. Também, em grande medida, partes destas ressignificações sociais e culturais são impulsionadas principalmente por tensões, reinvindicações e conflitos de grupos socioculturais diversos que outrora estavam, de forma mais intensa, subjugados e excluídos dos cenários homogeneizados social e culturalmente das sociedades (CANDAU, 2005, 2012), (MOREIRA e SILVA, 2008).

Assim, debates que se sustentam no reconhecimento do caráter heterogêneo das sociedades se corporificam cada vez mais, o que faz com que as diferentes culturas, as pluralidades, e as identidades dos grupos socioculturais marquem cada vez mais presença nos cenários globais e nacionais de discussão.

Estes debates também se inserem na educação escolar posto que a escola é tensionada a reconhecer os contextos de uma sociedade imersa em uma conjuntura cultural plural, tensionamentos estes que exercem possibilidades de mudanças no cotidiano da escola e nos currículos escolares principalmente no que diz respeito a práticas enraizadas e hierarquização de culturas em detrimento de outras culturas que por muito tempo não foram reconhecidas pelos currículos escolares, pois na atualidade o pensamento pedagógico "não pode se esvaziar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais, dos diferentes tipos de escolhas educativas [...]" (FORQUIM, 2000, p. 10).

Nesta conjuntura, a escola é provocada a visibilizar e problematizar as negações e ausências de reconhecimentos por parte das diferentes culturas dos jovens o que faz com que estas construam nos seus cotidianos invisibilidades juvenis reforçadas por cenários construídos socialmente e culturalmente a partir da ótica de identidades hegemônicas de sociedades dominantes, que ainda na grande maioria empenham-se em legitimar culturas dominantes e preservar privilégios e interesses principalmente através da sedimentação de currículos escolares prescrito sob uma ideologia dominante (MOREIRA e CANDAU, 2013) (ARROYO, 2011).

No que tange as juventudes que estudam na Educação de Jovens e Adultos-EJA reitera-se de forma mais forte esta invisibilidade, pois ao historicizar a EJA, compreendemos que as discriminações, negações e subalternizações sociais e culturais, são elementos que ainda em muitos contextos escolares continuam definindo e norteando a prática da Educação de Jovens e Adultos desde o Brasil Colônia até os dias atuais, salvo algumas experiências a exemplo dos estudos de Paulo Freire (1981, 1996, 2014), precursores e embasadores de vários outros estudiosos neste campo de pesquisa a exemplo de Moreira e Candau (2013), Arroyo (2011) dentre outros pesquisadores. Os estudos de Freire (1891, sem paginação) quando discutia que "os camponeses desenvolvem sua maneira de pensar e de visualizar o mundo de acordo com pautas culturais que, obviamente, se encontram marcadas pelas ideologias dos grupos dominantes da sociedade global de que fazem parte", já refutavam os currículos prescritos, tradicionais, por compreender a importância de se interpretar e reconhecer as pluralidades culturais e os saberes dos estudantes da EJA construídos a partir das diversas práticas sociais e culturais dos seus contextos sociais de origem.

Este artigo busca refletir sobre o fenômeno da juvenilização e os desafios no trato das culturas juvenis na Educação de Jovens e Adultos. Apresenta uma breve discussão sobre a juvenilização da Educação de Jovens e Adultos, destacando as concepções de juventude a partir de seus contextos históricos, culturais e sociais. A seguir, discute o fenômeno da juvenilização e os desafios para o trato das culturas juvenis no currículo da Educação de Jovens e Adultos. Por fim, apresenta uma pesquisa em andamento sobre culturais juvenis e currículo e faz considerações preliminares sobre o fenômeno da juvenilização e os desafios no trato das culturas juvenis na Educação de Jovens e Adultos.

A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos

Pesquisas apontam que nos últimos anos a EJA vem passando por um processo de juvenilização que vem se intensificando e provocando alterações no cotidiano escolar nas relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço (PAIVA,1987; DI PIERRO,2011; HADDAD,2000; ZOTTI,2004), conforme Silva (2014, p. 35), diante do fenômeno da Juvenilização "surgem novos desafios para educadores da EJA, [...] que veem o ambiente escolar se modificando com novas formas de linguagem, aprendizagem, cultura e convívio". Desta forma, as juventudes e a forma como eles percebem e se comportam diante do mundo tem suas raízes em contextos históricos e socioculturais.

Nesse viés, a juventude deve ser vista como uma 'categoria social' Groppo (2000), heterogênea, configurada por múltiplos aspectos, a saber: contexto histórico, social (classes sociais), cultural (etnias, identidades religiosas, valores etc.), gênero,

geográfico, entre outros aspectos (ARROYO, 2013; ABRAMO, 2011; CATANI, 2008; DAYRELL, 2011; PAIS, 2006). Ainda, conforme Groppo (2000, p. 19) “a multiplicidade das juventudes não se funda num vazio social ou num nada cultural, não emerge de uma realidade meramente diversa, ininteligível e esvanecida”. Neste sentido, pelas suas diferenças e complexidade (ABRAMOVAY, 2006), (ABRAMO, 2011), (CATANI, 2008), (DAYRELL, 2011), (SPOSITO, 2011) o conceito e a compreensão das juventudes, palavra escrita no plural propositadamente para representar toda diversidade que constitui a juventude, não pode ser descolada e investigada fora dos seus contextos históricos, sociais e culturais.

Destarte, os estudos dos autores acima mencionados, convergem no sentido da compreensão sobre as pluralidades juvenis construídas a partir dos seus meios sociais de origem. A partir desta conjunta os jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos necessitam ser compreendidos e interpretados pela escola e principalmente pelos professores sob a ótica da diferença, nas suas mais variadas formas de ver e viver no mundo, o que necessariamente forja um discurso e construções curriculares e estratégias didáticas mais próximas da realidade do universo juvenil, ou seja, mais próximo dos estudantes da EJA, conforme Arroyo (2004, p. 11), “redefinir imaginários dos alunos exige redefinir imaginários da docência e da pedagógica”.

Assim, nesta perspectiva, de redefinir os imaginários dos estudantes o que consequentemente exige uma redefinição da prática do professor, Arroyo (2004), abre-se um leque de desafios para a escola no sentido de reconhecer, interpretar e visibilizar as diferentes identidades culturais corporificadas pelos jovens no espaço escolar Hall (2015), advindas dos seus pertencimentos linguísticos, de gênero, religiosos, de nacionalidade, étnicos dentre outros o que consequentemente exige uma redefinição nos currículos escolares da educação de jovens e adultos.

O Fenômeno da juvenilização e os desafios para o trato das culturas juvenis no currículo da Educação de Jovens e Adultos

As discussões sobre as concepções de currículo e de seus processos de elaboração não podem estar desvinculadas dos contextos do qual a escola faz parte, (SACRISTÁN, 2000), (ARROYO, 2013), (MOREIRA e CANDAU, 2014) sendo fundamental olharmos para cada escola de forma particular, única, em relação a outras instituições, pois cada escola além de suas estruturas físicas é constituída de histórias, contextos, valores, crenças, dinâmicas e representações próprias, construídas por sujeitos históricos e socioculturais que vivenciam práticas culturais próprias das realidades vividas. Assim sendo, seria contraditório pensar em um currículo único, com conhecimentos semelhantes e práticas dissociadas de contextos e dinâmicas sociais e culturais, pois “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (MOREIRA e CANDAU, 2013, p. 13).

Neste sentido, um currículo monocultural é cada vez mais questionado, investigado e tencionado, trazendo para o campo das discussões sobre a complexidade escolar, a urgência de práticas curriculares que forjem o reconhecimento do "outro" e não a sua negação, ou seja, práticas curriculares que reverenciem e cultivem a interculturalidade entre os diferentes grupos sociais e culturais, mesmo entendendo que estas relações culturais não vão se consubstanciar, de forma romântica e serena, no cotidiano escolar, pois, por envolver mecanismos de poder, hierarquizações acentuadas por intensas inferiorizações, estas relações, necessariamente, serão marcadas por embates e conflitos entre os diferentes grupos socioculturais.

Assim, a escola, pela própria natureza diversa, é essencial para promover reconhecimento do "outro" através de relações dialógicas e igualitárias entre os diversos sujeitos constituídos em universos culturais diferenciados. Forquin (2000), nos fala que eleger e desenvolver currículos e práticas pedagógicas voltadas para os diálogos interculturais demanda, da escola e mais precisamente do professor, escolhas pedagógicas de natureza política e ética.

A partir do posicionamento de Forquin (2000) nos faz retomar novamente as reflexões de Apple (2008), de que discutir o que vai ser dado em sala de aula não é a mesma coisa que "conversar" sobre o tempo, exige decisões e escolhas. Neste contexto, ao discutirmos a necessidade de uma reorganização curricular tendo como premissa os sujeitos e suas relações culturais, faz-se necessário apresentarmos aqui algumas discussões sobre cultura, dada a amplitude e complexidade que envolve esta discussão.

Inicialmente, apresentaremos algumas compreensões sobre cultura, no campo antropológico, para interpretar os diferentes fenômenos culturais e que certamente nos ajudarão a compreender os imbricamentos do currículo com as culturas juvenis presentes nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, pois "não há apenas uma juventude e uma cultura juvenil, mas várias, que diferem segundo condições sociais e histórias específicas" (CATANI, 2008, p. 11). Essas diferentes expressões culturas dos jovens se corporificam nas preferencias por estilos musicais, na forma de falar e interpretar o mundo, nas roupas e adereços usados como complementação e/ou identificação dos grupos sociais ao qual nutrem pertencimentos, pois os estilos de vida incorporados pelos jovens são formas que os jovens encontram para "se diferenciar dos outros e afirmar certos valores sociais e culturais" (CATANI, 2008, p. 25), dos contextos por eles vividos.

Neste sentido, é imprescindível a escola reconhecer as diferentes expressões culturais dos jovens, o que perpassa pela discussão sobre cultura. Essa contribuição nos é dada por Laraia (1986), que nos explicita que as diferenças genéticas não são condicionantes e nem determinantes das diferenças culturais, e neste sentido, não existe uma correlação passiva, natural entre as características genéticas de um

indivíduo e seus comportamentos culturais, assim, “os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais” (LARAIA, 1986, p.17).

Além do determinismo biológico, Laraia (1986) se posiciona contra o determinismo geográfico que considera que a “ação mecânica das forças naturais sobre uma humanidade é puramente receptiva” (LARAIA, 1986, p.24). Neste sentido, os diferentes meios culturais demandam valores e crenças, atitudes, comportamentos diferentes por parte dos indivíduos, Laraia (1986) nos chama a atenção para os conflitos entre os indivíduos que podem advir destas diferenças. Estas diferenças, muitas vezes, podem construir componentes depreciativos, preconceituosos em relação à cultura do “outro”, que age de modo diferente dos padrões da sua cultura.

O antropólogo Geertz (2008), defende um conceito de cultura essencialmente semiótico, se utilizando de símbolos e significados para estudar e interpretar os fenômenos culturais, conforme Geertz (2008, p. 4), acreditando que “o homem é um animal amarrado em teia de significados que ele mesmo teceu, assume a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados”. Assim, a cultura, aos olhos do autor, são teias de significados tecidas pelo próprio individuo através de interações consigo mesmo e com os diversos contextos. O conhecimento desta cultura demanda, um olhar etnográfico para que seja analisada não de forma meramente descritiva, mas interpretada de forma densa e mais próxima do real.

A manifestação destes princípios e conceitos no currículo escolar resultará em um trabalho no âmbito escolar de reconhecimentos às diferentes culturas, nesse viés, o currículo não se constitui num mero condutor que carrega algo a ser transmitido e absorvido, mas um *lócus* ao qual, ativamente, e em meio a tensões, se reproduz/produz a cultura. (MOREIRA E CANDAU,2014; GEERTZ,2008; CHAUÍ ,1995; LARAIA,1986).

Nesta perspectiva, a realidade no cotidiano escolar percebida e vista, a partir de uma lente maior sobre a sala de aula assentada em olhares mais sensíveis, comprova que estes estudantes, ao contrário da uniformidade, revelam modos de ver e estar no mundo diferenciadamente no que diz respeito às suas etnias, religiões, crenças e valores. Estas diferenças, principalmente nos jovens, fazem com que os estudantes sejam vistos por muitos professores de forma negativa, o que faz com que a escola insista em padronizações dos estudantes, pois a cultura dominante nas escolas, “construída fundamentalmente pela matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme [...] considerados elementos constitutivos do universal” (CANDAU, 2012, p.83). Nesta perspectiva, as culturas que se diferenciam das culturas dominantes são subjugadas, excluídas, sendo, para a escola e, mais particularmente, para o professor, um problema a resolver.

Partindo deste princípio, atualmente, nas escolas, os currículos homogeneizantes

evidenciam as inadequações no trato com as práticas pedagógicas, e diante destas inadequações a escola deve favorecer a abertura de espaços que percebam as novas configurações indenitárias, plurais e fluidas, que estão presentes no contexto social e consequentemente nas escolas.

Nesta conjuntura de abrir espaços para configurar as diferenças culturais dos estudantes da EJA no currículo, apontamos, no âmbito do trabalho dos professores, as estratégias didáticas como um grande desafio a ser vencido na perspectiva de trazer para as práticas pedagógicas as discussões sobre os universos culturais dos jovens estudantes, conforme Rajadell (2012, p. 105), "não podemos esquecer a importância das estratégias didáticas como coluna vertebral de qualquer ação formativa, superando as fronteiras das características pessoais do indivíduo que deseja ou necessita se formar, e em qualquer cenário no que se desenvolva esta ação".

A importância das discussões das estratégias didáticas nos processos formativos dos estudantes da EJA embasa-se no argumento de que os professores precisam pensar e organizar estratégias didáticas que estejam voltadas para os universos culturais juvenis, uma vez que estes universos são profundamente constituídos por teias culturais e não podem ser interpretados à margem destas relações culturais.

Com base neste entendimento, Arroyo (2011), aponta que ainda hoje encontra-se em muitas escolas um hiato entre o currículo escolar e as culturas juvenis, o que gera, para os estudantes, uma dissonância entre o vivido fora dos muros da escola e o vivido dentro do cotidiano escolar. Neste sentido, Arroyo (2011, p.22) ainda acrescenta que "o sistema escolar continua a pensar em sua lógica e estrutura interna e nem sempre tem facilidade para abrir-se, e essa pluralidade de indicadores é que vem da sociedade". Aspecto também sinalizado por Costa (2012, p. 133-134) quando aponta que "a construção de uma prática pedagógica, fundada no reconhecimento dos diferentes grupos sociais e étnicos, é uma necessidade e urgência para fomentar e melhorar a convivência no entorno educativo".

Culturas juvenis e currículo: Um Estudo de Caso

As recentes discussões que giram em torno dos currículos escolares apontam a necessidades de estes currículos serem reveladores das diversidades contidas na escola, o que certamente indicaria à escola, equívocos em relação a concepções homogêneas em relação à juventude. Estes estudos também focalizam a necessidade de o currículo contemplar novas estratégias didáticas coerentes com as especificidades dos jovens, o que é possível quando compreendemos que o currículo é um artefato social e cultural.

Abrindo os cenários inicias da pesquisa ...

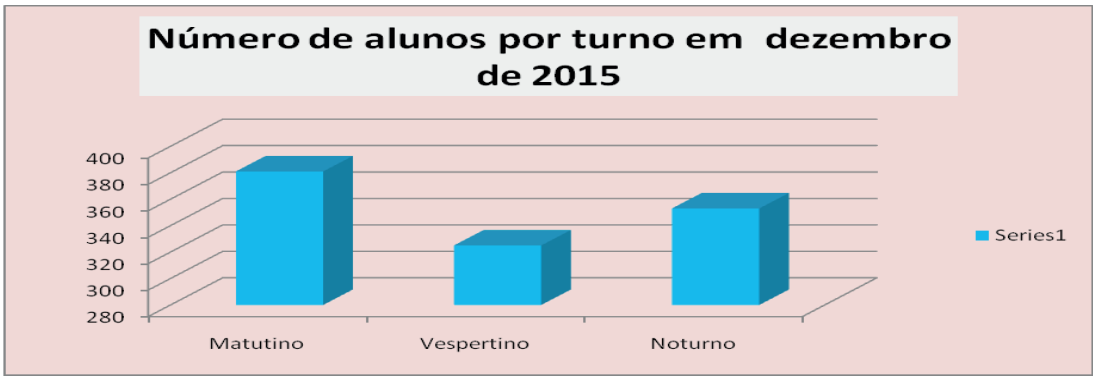
Esta pesquisa reflete sobre o fenômeno da juvenilização e os desafios para o

trato das culturas juvenis no currículo da Educação de Jovens e Adultos. Vale destacar, que este trabalho se constitui em reflexões preliminares da pesquisa de mestrado[112], são achados iniciais coletados na pesquisa exploratória, importantes para subsidiar tanto o arcabouço teórico quanto os encaminhamentos metodológico da investigação.

Esta investigação é ancorada em uma abordagem qualitativa "[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (SOUZA e MINAYO, 2013, p. 21). Utilizamos o método o Estudo de Caso, por compreender que este método possibilitará um estudo mais aprofundado, recortado e, portanto delimitado de uma unidade de estudo rica em diversidades que necessitam ser apreendidas e interpretadas para compor o corpo desta investigação. Como dispositivos de recolha de informações, utilizamos as técnicas de analise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, do Eixo VI e VII em uma escola pública estadual da Bahia. Por conseguinte, as informações demandadas pelas investigações serão analisadas com base na Análise de Conteúdos.

Com relação à escola, a partir da leitura do Projeto Politico Pedagógico, verificou-se que a escola possui além das salas de aula, vários espaços de aprendizagens que podem possibilitar ao docente diversificar a sua prática junto aos estudantes, a saber: biblioteca, sala de vídeo, laboratório de ciências, laboratório de informática e quadra de esporte. Além da estrutura física, verificamos através dos dados quantitativos de matriculas fornecidos pela secretaria a seguinte configuração em relação a distribuição da matricula por turno na unidade escolar representada no gráfico abaixo:

Gráfico[113]- Número de Estudantes matriculados por Turno/2015



Fonte – Dados fornecidos pela secretaria da unidade escolar.

112 Identificado na versão DOC.

113 Este gráfico compõe parte da pesquisa intitulada Currículo e Culturas Juvenis: Um Estudo de Caso sobre as Estratégias Didáticas para Trabalhar com a Juventude no Município de Conceição da Feira-BA.

O gráfico acima nos mostra que no ano de 2015 houve uma procura maior de matricula do que o ensino diurno no vespertino o que possivelmente indica uma migração dos jovens que outrora estudavam no diurno para o noturno em decorrência de diversas questões associadas aos contextos econômicos e sociais ao qual o Brasil se encontra na atualidade. O gráfico também pode indicar caminhos para uma suposta Juvenilização da EJA tendo em vista que muitos destes estudantes são jovens. A partir desta constatação buscamos configurar os estudantes da EJA do noturno a partir dos dados de matricula do período referente a 2014 a 2016, fornecidos pela secretaria da escola.

Tabela[1]- Relação entre quantidade de estudantes e as décadas de nascimentos matriculados na EJA- Eixo VI e VII no turno noturno em 2014, 2015 e 2016.

Década	Quantidade deEstudante 2014	Quantidade deEstudante 2015	Quantidade de Estudantes em 2016
Década 50	02	01	1
Década 60	08	6	1
Década 70	19	17	13
Década 80	41	35	36
Década 90	100	129	150
Total de estudantes matriculados	170	188	201
Percentual de Jovens matriculados na década de 90.	58.82%	68.61%	74.62%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de matrícula/2014, 2015 e 2016.

Ao analisarmos a tabela acima percebemos que em 2015 em relação a 2014 teve um aumento de 9.78% em relação aos estudantes nascidos na década de 90. Já no ano de 2016 em relação a 2015 houve um aumento de 6.01%. No que se refere a 2016 em relação a 2014 houve um aumento de 15.8%. A partir da análise das informações comprovamos neste *lócus* de pesquisa o fenômeno da Juvenilização da EJA considerado como um aumento considerável de jovens que outrora estudavam no diurno e que agora buscam a EJA para concluírem a Educação Básica.

Além destas informações foi constatado, a partir dos dados de matrículas que 94 estudantes eram do sexo masculinos e 94 do sexo feminino perfazendo no ano de 2015 um total de 188 estudantes, o que comprova uma paridade no número de mulheres e

homens que estudam no noturno indicando que não há neste ano uma hierarquização de um sexo em relação ao outro, ou seja mulheres e homens igualmente buscam a EJA para concluírem seus estudos. Destes estudantes 110 estudantes moram na zona urbana e 78 na zona rural.

Também, a partir dos dados de matriculas, foi possível levantar informações acerca de como estes estudantes se percebem enquanto etnia:

Tabela 12[114]- Relação da quantidade de estudantes por etnia na EJA, noturno no Eixo VI e VII, no ano de 2015.

EJA	Branco	Pardo	Preto	Não Declarado
Eixo VI e VII				
Eixo VI A	**4**	**16**	**16**	**4**
Eixo VI B	**2**	**14**	**15**	**11**
Eixo VI C	**2**	**18**	**18**	**3**
Eixo VII A	**(Zero)**	**6**	**17**	**9**
Eixo VII B	**1**	**11**	**8**	**12**
Total	**9**	**65**	**74**	**39**

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de matrícula

A partir das informações acima mencionadas podemos ter como resultados que os estudantes da EJA deste lócus de pesquisa na sua grande maioria são jovens moram na zona urbana e rural, existe uma quantidade equilibrada de homens e mulheres que estudam e também em grande parte são afrodescendentes. Este cenário nos dar resultados e indicativos no sentido da escola construir um currículo voltado para o reconhecimento da cultura dos jovens presentes no cotidiano escolar da EJA no sentido de reconhecer os diferentes grupos sociais e éticos o que corrobora para fomentar as discussões em torno de um currículo escolar composto de heterogeneidades, pluralidades o que certamente indicaria à escola, possíveis equívocos em relação a concepções homogêneas em relação à juventude.

A diversidade do cotidiano da juventude presente na EJA também é comprovada na fala dos estudantes durante a realização do grupo focal, previsto na pesquisa como um procedimento de recolha de informações. Ao ser questionado sobre o jovem, o estudante 01 aponta que ser jovem é ter “vários estilos, várias culturas, várias religiões” o que também é sinalizado pela estudante 02 quando indica que ser jovem “é ter visuais diferentes, modos diferentes de se vestir”. Ao interpretar estas respostas, compreendemos que os estudantes demarcam que os jovens da EJA não podem ser visibilizados de forma

114 Dados retirados da pasta individual dos estudantes matrícula dos na EJA, Eixo VI e VII, noturno em 2015 a partir dos registros das informações prestadas pelos estudantes na ficha de matrícula.

homogênea pela escola e particularmente não podem ser contemplados no currículo escolar a partir de uma concepção singular, despidos de pluralidades e práticas culturais enraizadas nos diferentes contextos históricos, culturais e sociais.

Neste sentido, o reconhecimento destas diversidades pode ser a chave de compreensão para a escola perceber o currículo como um artefato social e cultural e tornar possível a construção de estratégias didáticas coerentes com as especificidades dos jovens da EJA.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES...

É cada vez mais recorrente nos cenários globais e locais os discursos e tencionamentos pelo reconhecimento das heterogeneidades e pluralidades decorrentes das diferentes etnias, religião, gênero, culturas, valores, crenças dentre outras questões dos grupos que compõe as sociedades. No cotidiano escolar, principalmente no que concerne a EJA, estes tencionamentos também se fazem presentes sendo o currículo escolar como já foi discutido anteriormente um dos principais espaços de lutas, conflitos para apreensão e reconhecimento dos contextos plurais dos sujeitos da EJA.

Nesta perspectiva, este trabalho buscou refletir sobreo fenômeno da juvenilização e os desafios para o trato das culturas juvenis no currículo da Educação de Jovens e Adultos. Para tal, enfoca parte de um estudo mais amplo, capturado a partir da pesquisa exploratória o cenário escolar inicial no que diz respeito aos jovens, aos professores, ao currículo da EJA na escola *lócus* de pesquisa. É importante reforçar que estes resultados são preliminares e iniciais de pesquisa.

No que se refere à juvenilização da EJA, as informações recolhidas através das fichas de matrículas dos estudantes comprovam que a cada ano o número de jovens vem crescendo no ensino noturno na modalidade Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista o aumento de jovens matriculados entre os anos de 2014 a 2016, o que faz com que a escola seja cada dia mais tensionada a reconhecer principalmente no currículo escolar as heterogeneidades sociais e culturais presentes nos jovens no espaço escolar. A partir do olhar plural, a escola deve ter como princípio o reconhecimento dos saberes dos estudantes, suas identidades, suas diversas práticas culturais, as vivências, valores e cotidianos específicos dos estudantes da EJA o que deve ser fomentado nas discussões e vivencias no espaço escolar através do currículo que instiga e favorece a articulação e o diálogo entre as diferentes culturas presentes no cotidiano escolar. Para a implementação deste currículo assim como para toda a configuração do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos é importante que os professores que exercem sua docência no noturno tenham formações que atendam as especificidades no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos, ao currículo e a cultura dos jovens.

Assim, as necessidades de formações especificam para os professores que atuam na EJA, nós leva a pensar sobre as investigações que vem sendo produzidas nos meios acadêmicos sobre juventude, tendo em vista o número crescente de jovens presentes nas salas de aula da EJA e suas especificidades e pluralidades. A partir do olhar plural, do olhar das especificidades, a pesquisa do Estado da Arte vem indicando que são poucos estudos que relacionam investigam a educação de jovens e adultos, as estratégias didáticas e a cultura dos jovens.

Neste sentido, percebemos algumas lacunas entre esses campos de estudos no sentido de encontrar respostas para as complexas questões que permeiam os jovens e o currículo da educação de jovens e adultos o que nos faz perceber a urgência de se promover estudos nas graduações sobre a EJA nos programas de pós-graduação, mas principalmente formações continuadas no espaço escolar, pois faz-se necessário o professor revisitar suas representações sociais em relação aos jovens e compreender quem são estes jovens, quais são as suas diferenças culturais e sociais e como estas diferenças se reverberam no espaço escolar.

Além da necessidade de um investimento maior na formação de professores no que diz respeito à EJA, vale salientar que são grandes os desafios curriculares no reconhecimento destas diferentes expressões e manifestações culturais. Estes desafios envolvem práticas que contemple diálogos interculturais, reconhecimentos identitários dos estudantes construídos nas diversas práticas sociais e culturais e de forma particular a necessidade da escola discutir, planejar suas estratégias didáticas assim como potencializar seus diversos espaços de aprendizagem tendo em vista os jovens que se integram cada vez mais na EJA.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**; tradução Vinícios Figueira.- 3.ed.- Porto Alegre: Artmed, 2008.

ABRAMO, Helena Wendel, BRANCO Pedro Paulo Martoni (org). Retratos da Juventude Brasileira. Análise de uma pesquisa nacional. In: ABRAMO, Helena Wendel. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

_____. **Outros Sujeitos, Outras pedagógias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____.Educação de jovens e adultos: um campo de direitoss e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, LINO,Nilma . **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. **Ofício de Mestre**. Imagens e Autoimagens. 15.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CANDAU, Vera Maria, (Org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____, (org.). **Didática Crítica Intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CATANI, Afrânio Mendes e GILIOLI, Renato de Sousa. **Culturas juvenis múltiplos olhares.** São Paulo: UNESP, 2008, p. 104.

COSTA, Graça dos Santos. Didática e formação Continuada para a Diversidade Cultural: perspectivas e desafios. In: SUANNO, Marilza e RAJADELL, Núria (orgs). **Didática e Formação de Professores**; Perspectivas e Inovações. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.

DAYRELL, Juarez. A Juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais-novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTE, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes,** ano XXI, nº 55, novembro/2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf Acesso: 20/09/2015.

FORQUIN, Jean-Claude . **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Disponível: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4205.pdf Acesso: 24/05/2015.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos** - 5.ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**/ Stuart Hall; Tradução: Tomás Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro – 12. Ed.- Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas** -1.ed, 13 reimpr. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GROPPO, Luiz Antônio. Juventude. **Ensaios sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HADDAD, Sergio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, ago. 2000 . Disponível em http://www. scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07 Acesso; 22/10/2015.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura:** um conceito antropológico**.** Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In MINAYO, Maria Cecília de Souza. (orgs.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade/ Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**; tradução de Maria Aparecida Baptista – 10.ed – São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOREIRA Antônio Flávio Barbosa, e CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo.** Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude** – alguns contributos. Disponível:http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/A_construcao_ sociologica_da_juventude_0.pdf . Acesso em 20/03/2014.

RAJADELL, Núria, SUANNO e Marilza. Didática e Formação de Professores: perspectivas e Inovações. In: SUANNO, Marilza Vanessa e PUIGGRÓS, Nuria Rajadell. **Didática e Formação de Professores:** Perspectivas e Inovações. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.

SILVA, Analice de Jesus etall. Educadores de jovens trabalhadores que estudam: Aprendendo a ensinar. In: SILVA, Analiceda. **Diálogos com as juventudes presentes na EJA.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática; tradução Ernani F. da F. Rosa. - 3°. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2000

SPOSITO, Marília Pontes (coord.) **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira:** Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999 a 2006). Belo Horizonte: Argumentum, 2009. V. 1.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

(Footnotes) 1 Dados retirados da pasta individual dos estudantes matriculados na EJA, Eixo VI e VII, do noturno em 2014, 2015 e 2016 a partir dos documentos de identidade dos estudantes.

CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: REFLEXÕES A PARTIR DA CONCEPÇÃO E DAS ORIENTAÇÕES DESSE PROGRAMA

Eunice Castro (UFMA)
eunice.lana@gmail.com
Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA)
lelia.silveira@ufma.br

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido alvo de discussões no espaço acadêmico e em instituições responsáveis por sua oferta, visando não somente dar visibilidade para que seja considerada em suas mais diversas formas, mas também para provocar profundas reflexões acerca da sua importância na garantia do direito aos jovens e adultos que tiveram que deixar a escola por condições adversas. No Brasil, enquanto modalidade de ensino nos níveis fundamental e médio, a EJA é marcada por ações descontínuas e políticas públicas incipientes que não dão conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, conforme prescreve a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2007).

Em vista disso e dos desdobramentos da política educacional de nosso país, especificamente no que tange à Educação Básica, bem como à EJA, ao Ensino Médio e à Educação Profissional de nível médio, olhados a partir de uma visão inovadora e desafiadora, vislumbra-se no cenário brasileiro a integração entre esses três campos, em prol da melhoria da formação humana.

No contexto da educação brasileira, a definição por uma identidade do ensino médio implica na superação do dualismo entre o ensino propedêutico e o profissionalizante. Importando, pois, que se configure a identidade unitária da presente etapa de ensino como formação geral que visa preparar o indivíduo para o trabalho e inserção social cidadã, como sujeitos capazes de intervir na sociedade (RAMOS, 2007).

Destarte, a pretendida superação da dicotomia entre formação geral e profissional, com a efetiva garantia da oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA, implica pensar a educação básica com qualidade social ofertada aos jovens e adultos como cidadãos de direitos e deveres no exercício pleno da cidadania ativa e consciente. Implica ainda conceber o ensino médio com base nos princípios pedagógicos e axiológicos, nas suas finalidades e diretrizes curriculares, de modo a garantir aos jovens e adultos da escola média o conhecimento e aprendizagens sobre a cultura, a história, a identidade, a diversidade, a sociedade, a ciência e o trabalho; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, assegure a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida.

O CURRÍCULO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DO PROEJA

Nos últimos anos, debates sobre o currículo integrado têm ganhado destaque nos meios acadêmicos com a promulgação do Decreto nº 5.154/04. Esse decreto consubstancia a concepção de uma educação integrada. Tal concepção, proporcionada de forma pública, gratuita e de qualidade, deverá atender aos jovens egressos do Ensino Fundamental, bem como aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escola ou que dela foram expulsos por vários motivos, dentre os quais destacamos os socioeconômicos (DANTE, 2006). Ante o exposto, revela-se de forma inquestionável que as políticas públicas voltadas para a EJA devam contemplar a elevação da escolaridade com a profissionalização, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse contingente de cidadãos, cerceados do direito de concluir a Educação Básica e ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

A política de integração da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA fundamentou-se no Decreto nº 5.478/05 denominado PROEJA. Posteriormente em resposta a alguns questionamentos, inclusive a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada ao mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, foi promulgado o Decreto nº 5.840/06 (revogando o anterior), passando a denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2007).

O documento revela nas concepções do programa a garantia de direitos de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Desta forma o que se busca é a necessidade do Estado enquanto poder político assumir a responsabilidade desse processo em favor de uma política pública de educação profissional e tecnológica articulada e comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana; que esteja voltada para a perspectiva de processos de vivência crítica, emancipatória e fertilizadora de outro mundo possível contrário a uma adaptação do trabalhador e sua passividade e subordinação ao mecanismo de acumulação da economia capitalista (BRASIL, 2007).

Diante disso é mister que num modelo de sociedade, no qual o sistema educacional proporcione as condições para que todos os cidadãos, sem distinção de origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita e de qualidade, e ainda uma formação que possa contribuir para a integração sociolaboral e a efetivação desse direito aos jovens, homens e mulheres independente dos níveis conquistados de escolaridade.

Nesse sentido, o que está proposto para a educação integrada na modalidade EJA é a concepção de uma política de formação sedimentada na integração das

categorias: trabalho, ciência, tecnologia, humanismo e cultura geral, contribuindo para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações e para seu efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007).

Assim, no âmbito da política de integração do PROEJA, a finalidade principal é a capacidade de proporcionar a formação integral do educando, tornando-o capaz de compreender a realidade social com todas as suas nuances e nela inserir-se de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora. Isso implica assumir a EJA como um campo de conhecimento específico que exige investigar as necessidades de aprendizagem desses sujeitos, suas lógicas e estratégias para a resolução de situações e desafios, articulando os conhecimentos prévios das experiências e saberes, situando-os como sujeitos do conhecimento. Esse processo também exige a formulação da proposta político-pedagógica específica que possa atender às suas reais necessidades de vida e do campo de atuação profissional. Não obstante, é preciso também exigir a correspondente formação de professores para atuar nessa modalidade, investigando seus modos de aprender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar (BRASIL, 2007).

No documento-base são definidos alguns princípios que fundamentam a política no campo da EJA nos cursos e na formação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O primeiro princípio confere às entidades públicas o compromisso da inclusão da população em suas ofertas educacionais. O segundo princípio consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos, nesse princípio se assume a educação como direito; o terceiro princípio trata da ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio como horizonte próximo; o quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo, ou seja, o trabalho como ação transformadora no mundo de si, para si e para outrem. O trabalho como condição humana; a pesquisa como fundamento da formação do sujeito designa o quinto princípio, uma vez que esse sujeito será capaz de produzir conhecimento e fazer avançar a realidade na construção da sua autonomia intelectual. O sexto e último princípio faz referência às condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (BRASIL, 2007).

É com base nesses princípios que estão fundamentadas as concepções e orientações sobre o currículo integrado no programa PROEJA, a ser objetivado nos planos curriculares.

PERCURSO METODOLÓGICO – algumas indicações

A presente pesquisa fundamenta-se numa abordagem qualitativa. A escolha dessa abordagem deve-se ao caráter de proximidade de uma investigação centrada na construção de sentido que permeia informações sobre determinado objeto e a necessidade que põe em evidência o *significado* que é o produto de um processo de *interpretação* que remete a uma dimensão social (LESSARD-HÉBERTH *et al*, 1990).

Gautier *apud* Lessard-Héberth *et al* (1990, p. 47) adota a definição "qualitativo", dada por Kirk e Miller (1986), que consiste essencialmente em estudar e interagir com as pessoas do seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio.

A pesquisa propõe-se a investigar o currículo integrado, analisando a sua constituição em nível de discurso oficial e a compreensão desse modelo na perspectiva dos professores, gestores, e alunos do PROEJA dos cursos técnicos do Instituto Federal do Maranhão –IFMA, Campus Santa Inês. Para tanto, faz-se premente compreender as teorias do currículo, situando o modelo de currículo integrado; discutir o currículo integrado proposto, identificando as suas implicações para as práticas pedagógicas nesse modelo curricular; analisar a estrutura dos currículos dos cursos técnicos na modalidade EJA do IFMA, Campus Santa Inês; analisar qual a concepção de currículo integrado na percepção e experiência dos gestores, alunos e professores que atuam no PROEJA.

Nesse percurso, algumas questões norteiam a pesquisa, a saber: o currículo do PROEJA proporciona uma educação básica sólida articulada com a formação profissional? Qual a concepção de currículo integrado proposto pelo PROEJA? Até que ponto o currículo responde aos fundamentos teórico-metodológicos de um modelo de currículo integrado? Os professores estão preparados para atender o universo de questões que compõem a realidade desse público?

No atual estágio da pesquisa, os estudos focam as concepções de currículo integrado do PROEJA e suas orientações para a formulação deste currículo, a partir de seus princípios, visando subsidiar a análise do currículo desenvolvido nesse programa, naquele campus. Com esta pesquisa pretende-se contribuir com as discussões acerca da formação de jovens e adultos, na perspectiva da ligação entre a escolarização e profissionalização, em um único currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o processo da EJA, focalizando o papel constituinte do currículo integrado do PROEJA e suas concepções e orientações curriculares no contexto de escolarização da Rede Federal, exige entender seus fundamentos, bem como o projeto de formação em EJA defendido pelo Campus Santa Inês, explicitado nos planos de curso.

O texto em questão possibilita a compreensão da concepção sobre o currículo integrado no contexto do PROEJA como política voltada para a formação em EJA de forma integrada, analisando a sua constituição em nível de discurso oficial e a compreensão desse modelo na perspectiva da integração curricular pelos gestores, professores e alunos.

As contribuições dessa pesquisa tencionam revelar as concepções e orientações do currículo integrado no âmbito da política de integração do PROEJA cuja principal finalidade é proporcionar a formação integral do educando.

REFERÊNCIAS

BRASIL, PROEJA-Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**. Brasília: 2007.

DANTE, Henrique Moura. EJA: formação técnica integrada do Ensino Médio. MEC/ TVEscola. **Boletim 16**, programa 06, Salto para o futuro, 2006.

LESSARD-HÉBERTH, Michelle et al. **Investigação qualitativa**: fundamentos e práticas. Tradução de Maria João Reis. Lisboa: INSTITUTO PIAGET, 1990.

RAMOS, Marise. **Concepções do ensino médio integrado**. Disponível em:< http:// www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf/ Acesso em: mar 2016.

TECENDO SABERES E FAZERES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS FORMATIVOS

Ana Célia Dantas Tanure (UNEB)
anatanure@gmail.com
Graça dos Santos Costa (UNEB)
gracacosta@gmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA como modalidade de educação básica adquire legitimidade enquanto política pública a partir da inserção do direito de todos à educação na Constituição de 1988, quando ela se insere no processo de escolarização dos sistemas de ensino para atender a jovens e adultos representantes legítimos de históricos de exclusão e fracassos sociais, pedagógicos e econômicos, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 108) a EJA "sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais".

Essa discussão de conhecimentos básicos, de competências técnicas e habilidades socioculturais está intrinsecamente ligada ao currículo escolar que no caso da EJA, representa em grande parte as lutas políticas, econômicas e ideológicas de determinada sociedade em determinada época, longe de ser apenas um agrupamento de conteúdos e atividades escolares neutras e desinteressadas. Arroyo (2013, p. 17) reconhece o currículo como "um campo político de disputas quanto as suas estruturas e seus ordenamentos mais que objetos de indagações e mais do que veículo em movimento".

Dessa forma, o currículo historicamente assume um papel imprescindível no contexto das indagações sobre o que é importante se formar e ensinar nas escolas. A atuação do professor é fundamental na implementação desse currículo a partir de suas concepções, valores e representações. No que se refere a EJA esse debate se potencializa diante da complexidade e especificidades que demanda essa modalidade de educação, pois um currículo para atender a estas especificidades deve ser entendido segundo Sacristán (2000) como "uma construção cultural" que transcende as salas de aula e nesse entendimento, reconhece os "professores como elementos de primeira ordem na concretização do currículo" (SACRISTÁN, 2000, p.165).

Na Bahia, a partir de 2009, através da Portaria de nº 13.664/08 publicada em D.O. em 19 de novembro de 2008, o governo estadual apresenta uma nova política

curricular para a EJA, intitulada Política de Educação de Jovens e Adultos da Bahia – Aprendizagem ao Longo da Vida, foi construída por ampla representatividade social e institucional e organizada em tempos formativos e temas geradores em aproximação com os estudos de Paulo Freire. Esta política evidencia ainda o direito de aprender ao longo da vida, para dar conta das especificidades curriculares das escolas estaduais que ofertam a Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, o currículo da EJA da Rede Estadual da Bahia é mais que uma proposta de currículo implantada nas escolas a fim de atender a diversidade da EJA, entretanto qualquer que seja a proposta curricular, ela perpassa pela tradução e compreensão dos professores sobre ela, seja ela no âmbito formativo externo ou nas suas práticas de sala de aula. Dessa forma, os saberes e fazeres dos docentes são primordiais na implementação de um currículo tão diverso voltado ao diálogo, à humanização da relação pedagógica na construção de conhecimentos dos jovens e adultos com todas as suas especificidades.

A partir desse contexto, esse artigo representa um recorte de um estudo de pesquisa de mestrado[115] em andamento, intitulada Tecendo saberes e fazeres no Currículo da EJA: um estudo de caso sobre o currículo prescrito, o implementado e o realizado em uma escola polo no interior da Bahia, que visa apresentar os resultados preliminares desse estudo que tem por objetivo levantar e analisar as representações sociais dos professores e coordenadores acerca do currículo prescrito da Educação de Jovens e Adultos, para identificar as tensões, distanciamentos e aproximações entre essas representações sociais.

O estudo dessa temática se faz relevante diante do processo histórico de negação de direitos da Educação de Jovens e Adultos, da insuficiência de estudos do currículo em EJA e da necessidade de se compreender como essas representações influenciam o processo de implementação do currículo prescrito.

Este artigo apresenta no tópico Currículo da Educação de Jovens e Adultos: campo de tensões e desafios da formação teceremos breves notas sobre o currículo da EJA e formação de professores. Posteriormente no tópico Currículo da EJA - Bahia: desafios e possibilidades apresentamos de forma breve os desafios apontados pela política curricular Aprendizagem ao longo da vida. Em seguida no tópico Saberes e fazeres dos professores sobre o currículo da EJA: um estudo de caso evidenciamos as escolhas metodológicas do estudo. No tópico Primeiros resultados: desafios da prática docente apresentamos alguns resultados preliminares das oficinas formativas investigativas.

115 Mestrado em Educação de Jovens e Adultos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia.

Currículo da educação de jovens e adultos: campo de tensões e desafios da formação

O campo do currículo, nas últimas décadas, tem conquistado um lugar central nos debates acadêmicos, nos estudos pedagógicos e formação docente (FREIRE, 2014, SILVA, 2013, MACEDO, 2013, NÓVOA, 2009, ARROYO, 2007, TARDIFF, 2002, SACRISTÁN, 2000, GIROUX, 1997, MOREIRA, 1993).

Currículo que representa sempre um campo de tensões entre o currículo normativo, intitulado Política de Educação de Jovens e Adultos da Bahia – BA, Aprendizagem ao longo da vida enquanto modelo curricular organizado em Tempos Formativos e o currículo vivido, representado pelos currículos desenvolvidos nas salas de aula pelos professores que atuam na EJA, imersos por processos históricos, epistemológicos e formativos.

Apesar dos desafios econômicos, sociais impostos à escola pela sociedade contemporânea, pelas políticas governamentais, pelos currículos prescritos nas normas e demandados por pressões sociais, políticas e financeiras internacionais ou não, é na escola que o currículo se corporifica pelas ações dos professores e coordenadores pedagógicos, que desenvolvem o processo educativo cotidianamente nos ambientes escolares.

E tudo isso perpassa pela atuação e formação dos professores, reais implementadores de currículos no espaço escolar. Sua ação pedagógica está pautada em distintos e diversos saberes articulados pelas suas vivências e experiências construídas ao longo de sua formação e vivências. Em contribuição, Tardif (2002, p. 36) argumenta que “se pode definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Diante do exposto se pensar o papel e a formação dos professores para a concretização do currículo da EJA é necessidade ímpar no campo das discussões curriculares. Sabemos que a formação do professor acontece em diversos espaços, de diversas formas e organizações em processos de formação inicial, ou continuada em serviço, entretanto um dos grandes desafios de pensar a formação é compreender como os professores lidam e desenvolvem seus saberes a partir da sua pratica pedagógica e quais saberes curriculares dos professores podem favorecer ou não a implementação de um currículo prescrito.

Currículo da eja - bahia: desafios e possibilidades

No caso do currículo da EJA da Bahia, não é diferente. Esse documento legal construído com legitimação de movimentos sociais e institucionais, com um arcabouço teórico fundamentado na educação popular a partir de uma Pedagogia

Crítica, enfrenta tensões e desafios no seu processo de implementação no campo escolar. A Educação Popular surge nesse currículo diante das representações históricas de lutas por conquistas vivenciadas pelos movimentos sociais. Freire já afirmava que "A Educação de Adultos é mais bem percebida quando a situamos hoje como educação Popular" (FREIRE, 2011, p. 21)

Essa política curricular inclui concepções, princípios teórico-metodológicos, perfil e formação do educador de EJA, assim como organiza a estrutura curricular, os desafios a serem enfrentados, dispõe ainda de orientações para o acompanhamento da aprendizagem e em seus apêndices, disponibiliza Modelo Curricular pautado em Tempos Formativos e temas geradores, estrutura didática, matriz curricular para os três tempos formativos[116], quadro de orientações para a construção do planejamento coletivo e orientações para o plano bimestral.

O documento Política de EJA – BA afirma que a "Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena" (BAHIA, 2009, p. 11) com o currículo "pautado em uma pedagogia crítica" para a "emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma" (BAHIA, 2009, p. 11).

Esse currículo referenciado socialmente se traduz no ambiente escolar em desafios, inquietações e possibilidades. O acompanhamento do percurso formativo dessa proposta curricular se fundamenta com "base no princípio da dialogicidade no processo de construção e reorientação do trabalho educativo" (Bahia, 2009, p.15).

Evidenciamos as mudanças significativas que ele propõe no planejamento e processo de avaliação do trabalho educativo na EJA. Uma delas, a "construção coletiva do currículo que contemple a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de crenças, valores e vivências específicas aos sujeitos da EJA" (Bahia, 2009, p.15), valoriza a participação dos sujeitos, compreendidos aqui como professores, estudantes, coordenadores, gestores na construção coletiva do currículo, considerando seus valores, suas vivências e seus saberes construídos no cotidiano.

Essa proposta aponta também a necessidade da "construção e formação de coletivos de educadores (as), com formação própria para a garantia da especificidade do direito à educação dos jovens e adultos" (Bahia, 2009, p.16). Ressalta a necessidade da promoção cursos de formação inicial e continuada assim como seleção específica dos educadores para atuarem na EJA.

Desafia ainda a implementação do ensino na EJA "não mais por disciplinas, mas sim por áreas do conhecimento, as quais devem dar conta de explicar as questões sociais" (Bahia, 2009, p.17), diferentemente organização do trabalho pedagógico

116 O currículo da Bahia é organizado em Tempo Formativo I, referente ao Ensino Fundamental I, Tempo Formativo II, equivalente ao Ensino Fundamental II e Tempo Formativo III correspondente ao Ensino Médio.

desenvolvido no ensino seriado referenciado pelo paradigma positivista que ainda impera nas salas de aula e dos fundamentos da formação inicial dos professores das licenciaturas que assumem o processo de ensino da Rede Estadual.

Outro desafio se refere à "aquisição/construção e distribuição de material didático próprio às especificidades do processo de ensinar e de aprender na EJA". A Rede Estadual da Bahia, recebeu livro didático para o tempo formativo correspondente ao Ensino Fundamenta II em 2013 e para o Ensino Médio apenas em 2015 (Bahia, 2009, p.17), entretanto esses livros organizados pelas editoras da Região Sul/Sudeste não atendem especificamente os temas geradores do currículo da Bahia.

Nesse contexto destacado, o currículo tenciona as relações de poder para ser realmente efetivado. Ajudando a refletir sobre esta questão Arroyo (2013) nos aponta o currículo como "[...] o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado" (ARROYO, 2011, p. 13). Dessa forma, não se trata apenas de implantar um currículo direcionado por agentes governamentais no âmbito da escola, mas um currículo voltado ao atendimento de uma demanda historicamente permeada por conflitos, ausências e segregações como a EJA com especificidades e diretrizes diferenciadas do ensino regular.

Certamente um currículo voltado à EJA com conhecimentos eleitos como educativos e fundamentais à garantia do processo de escolarização de jovens e adultos, como qualquer currículo é permeado por intenções, valores éticos, políticos e culturais.

Costa (2001) contribui nessa discussão, a partir de em seus estudos sobre Currículo e Multiculturalismo, reafirmando também o currículo como um território de disputas e resistências, apontando a necessidade de um currículo multicultural crítico "[...] espaço de vivência e convivência de classes, etnias, gêneros e religiões. O currículo se constrói no seio das relações sociais concretas, em lugares historicamente datados, por autores/atrizes com saberes, desejos, culturas, opções e representações". (COSTA, 2001, p. 146).

Nessa compreensão epistemológica sobre o currículo da EJA –BA, buscamos desvelar e analisar as representações sociais dos professores sobre o currículo prescrito e sobre esse currículo vivido cotidianamente na escola. Sendo assim consideramos representação social como um conceito fundamental para compreender a corporificação do currículo enquanto saberes mobilizados na ação docente. Representação social fundamentada aqui nesse trabalho a partir dos estudos de Moscovici (2012) que a conceitua como um

> sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambuiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social" (MOSCOVICI, 2012, p. 49).

Para captar as representações dos professores sobre o currículo da educação de jovens e adultos levamos em consideração as contribuições edificadas seja pela linguagem, por gestos, por falas, por símbolos, por silêncios, etc., que por vezes demonstravam reconhecimento, aceitação, por vezes desconhecimento, apatia, contestações nos encontros formativos investigativos. Esses processos que delineiam as representações sociais estão imbricados "nas comunicações e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais padrões de trabalho e produção, arte, em suma, cultura" (JOVCHELOVITCH, 2012, p. 67). Portanto, tendo como referência, a representação social dos professores, principais sujeitos implementadores do currículo, podemos elucidar as relações entre o currículo prescrito da EJA-BA, o currículo vivido da escola.

Saberes e fazeres dos professores sobre o currículo da EJA: um estudo de caso

Entendemos que o investimento na formação de professores, que exercem sua docência no noturno, é fundamental na compreensão das especificidades da EJA, principalmente no que diz respeito às questões curriculares. No currículo proposto para a Rede estadual de Educação da Bahia, essas especificidades são levadas em conta a partir da proposição de diretrizes e princípios que atendem, empiricamente a formação do jovem e adulto da EJA. A política curricular se fundamental em uma Pedagogia Crítica, prática dialógica e acompanhamento do percurso formativo.

Com a intenção de estabelecer um espaço de diálogo e colaboração com os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa através de investigação e formação, somente uma metodologia que possibilitasse aos sujeitos pesquisados serem coparticipes do processo de pesquisa poderia responder à nossa implicação social e profissional nesse estudo. Portanto, para o desenvolvimento dessa pesquisa, metodologicamente, optamos por uma abordagem qualitativa, que possibilita uma leitura ampla e significativa a respeito do fenômeno estudado, pois permite"[...] a obtenção de dados descritivos, obtidos em contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 13)

Como método optamos pelo Estudo de Caso que se configura nessa pesquisa por considerar as caraterísticas inéditas dos lócus escolhido, uma escola da Rede Estadual organizada a partir de 2013 como polo educacional que reúne professores e alunos de quatro outras escolas estaduais que tiveram seus turnos noturnos encerrados para formar esse polo. O Estudo de caso segundo Yin (2010, p.32) se configura como "um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas, sendo utilizadas várias fontes de evidência".

Para proceder a recolha de informações foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada, oficinas investigativas formativas e análise de documentos. A realização das primeiras oficinas formativas investigativas aponta análises preliminares dos desafios formativos levantados por meio de um questionário diagnóstico aplicado inicialmente em reunião com os professores. Oficinas formativas investigativas adotadas nessa pesquisa como estratégia metodológica que reúne formação e investigação na mesma ação de pesquisa. Dos Santos Costa (2009, p. 213) a define como:

> Estratégia técnica para coletar as informações dos sujeitos da investigação através de debate e diálogo entre os participantes, mediado por um monitor/especialista, assim como um espaço de aprendizagem por descobrimento, de formação teórica e prática, que está calcado na pedagogia dialógica, que prima pela horizontalidade comunicativa (DOS SANTOS COSTA, 2009, p. 213).

Esse artigo faz um recorte, trazendo os resultados preliminares do instrumento oficinas investigativas, se pauta inicialmente no movimento de percepções iniciais a respeito do currículo da EJA e os desafios enfrentados e revelados pelos professores em exercício na docência. Essas oficinas foram planejadas a partir do enfoque da pesquisa colaborativa por ela possibilitar "a coconstrução de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes" (DESGAGNÉ, 2007, p. 20).

a) Foram planejados dois encontros formativos investigativos com a participação de 17 professores, 1 coordenador pedagógico e um gestor. A direção em que organizamos as oficinas levou em conta: a troca de informações sobre a Política de EJA- BA – Aprendizagem ao longo da vida e o currículo da EJA implementado na Rede Estadual da Bahia e Compreender as representações sociais dos professores acerca dessa política curricular. Os objetivos desses dois encontros estão evidenciados no quadro mencionado abaixo:

OFICINA	NECESSIDADES FORMATIVAS	OBJETIVOS FORMATIVOS	NECESSIDADES INVESTIGATIVAS	OBJETIVOS INVESTIGATIVOS
Oficina 1	Compreender a própria Política da EJA – BA Aprendizagem ao longo da vida. Em seus princípios, diretrizes.	Ampliar os conhecimentos sobre a Política da EJA – BA Aprendizagem ao longo da vida; Possibilitar o reconhecimento da EJA enquanto direito legal; Possibilitar espaço de reflexão sobre ser professor da EJA e as características dos estudantes da EJA.	Estabelecer vínculo com os professores colaboradores. Levantar as representações sociais dos professores sobre a Política da EJA – BA Aprendizagem ao longo da vida.	Estabelecer vínculo investigativo; Analisar as representações sociais dos professores sobre a Política da EJA – BA Aprendizagem ao longo da vida.
Oficina 2	Currículo Organização do trabalho didático.	Refletir sobre a proposta de curricular da EJA; Ampliar conhecimentos sobre a organização do trabalho didático na EJA.	Levantar as representações sociais dos professores sobre o currículo e EJA e a organização do trabalho didático.	Analisar as representações sociais dos professores sobre o currículo e EJA e a organização do trabalho didático.

Quadro 1 - Organização das oficinas formativo-investigativas
Fonte: Elaboração própria pela pesquisadora.

Planejamos esses encontros de formação e investigação a partir de uma necessidade mediada pela escola, inicialmente percebida nas falas dos gestores e coordenador pedagógico sobre a dificuldade de compreensão do trabalho com a EJA, validada pela fala de professores em reunião de Atividade Complementar (AC), que reconheceram a necessidade de estudo e compreensão do "programa" da EJA no que diz respeito a suas diretrizes, planejamento e avaliação.

A análise inicial nos permitiu observar que 12 professores responderam conhecer a proposta da Bahia, 10 afirmam não a conhecer. Do universo de respondentes 7 professores atuam na EJA há mais de 12 anos e 9 professores há menos de 7 anos, ou seja, esses já entraram na EJA com a política atual vigente, entretanto demonstram pouco conhecer de suas orientações e diretrizes. Apenas 2 afirmaram terem buscado uma formação complementar em EJA.

Primeiros resultados: desafios à prática docente.

A partir da pesquisa realizada com os professores da EJA esse estudo apresenta um recorte de cinco desafios que serão apresentados a seguir. Os professores apontaram enquanto desafios: a questão do tempo didático, tempo de escolarização, o desenvolvimento do "processo de formação humana plena", o currículo pautado em uma "pedagogia crítica" para a "emancipação dos educandos" e a "juvenilização".

Os professores expõem como desafio a **questão do tempo didático**, pois relatam que a organização das aulas em 4 dias semanais na Educação de Jovens e Adultos, diferentemente de 3 aulas semanais do ensino diurno seriado amplia a quantidade de turmas e planejamentos a serem realizados. Isso acontece por causa da organização da matriz curricular que determina 4 aulas noturnas na EJA, diferentemente do ensino seriado organizado em 5 aulas diárias, então para completar a carga horária devida, o professor que atua na EJA precisa dar 4 dias de aula, o que muitas vezes consegue cumprir em 3 dias no ensino seriado.

Fazem referência também ao **tempo de escolarização** do Tempo Formativo III em relação ao Ensino Médio seriado. A fala de um professor quando aponta que "mas é para dar o 1º, 2º e 3º ano juntos" revela o entendimento de que o currículo das disciplinas desenvolvido em 3 anos do Ensino Médio, deve ser desenvolvido em um ano letivo na EJA. Isso evidencia esse desconhecimento da proposta e da matriz curricular que determina conteúdos prioritários para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, não a compilação dos conteúdos de 3 anos em 1 ano. Desconhecimento esse confirmado por outro professor, quando diz "primeiro, a gente não conhece bem os princípios norteadores, a grande verdade é essa [...] ao mesmo tempo que eu não entendo os princípios, eu tenho que adaptar um currículo que seja compatível com esses princípios" (Registro de professores respondentes).

Dentre os princípios que a política curricular coloca como fundamentais à EJA e que os professores apontam como desafios estão o **desenvolvimento do "processo de formação humana plena", " o currículo pautado em uma pedagogia crítica" para a "emancipação dos educandos**". Deixam claro que a maioria deles sequer sabem o que significam esses conceitos ao falarem "será que existe mesmo essa formação humana plena que está exposta aí? Os professores conseguem fazer com esse educando tenha realmente essa formação da consciência crítica, reflexiva e autônoma? "ou "[...] eu não entendo como a escola sozinha ela consegue fazer com que haja esse desenvolvimento humano pleno [...]" "Falta claro chegar para nossa formação enquanto escola a apropriação dessa formação emancipatória dos alunos" (Registro de professores respondentes).

A **Pedagogia Crítica** enquanto filosofia educacional que fundamenta a proposta de ensino da EJA, não faz parte do currículo dos cursos específicos de licenciaturas das diversas formações dos professores que atuam na EJA representa mais um desafio ao currículo. Uma professora reconhece que "É necessário que um curso inclusive preparatório para a gente saber o que é essa pedagogia crítica". Apesar do desafio, uma professora reconhece que "oficialmente quando o estado se posiciona na escrita de um posicionamento crítico defendendo uma concepção política é um

grande avanço, embora eu nunca tenha discutido o que é concepção crítica no estado" (Registro de professores respondentes).

O **movimento de juvenilização da EJA** até então revelado como desafio, visto a convivência intergeracional interferir diretamente na prática pedagógica do professor, também é apontado nessa escola como estímulo, porque os jovens estudantes apresentam melhor "capacidade cognitiva de assimilação" do que os estudantes mais velhos. Entretanto a lotação das salas de aula em sua capacidade máxima, é apontada como dificuldade visto a proposta curricular da EJA propor o acompanhamento de percurso, porque, segundo um professor, "diria que a EJA precisa de uma visão mais pessoal do aluno. Quando dei aula no ano passado eram poucos alunos eu tinha uma visão mais individualizada, agora não, eu estou sentindo mais dificuldades porque as turmas estão cheias". Ou outro que coloca como desafio nesse início de ano letivo se familiarizar com os alunos porque "primeiro tenho que identificar até os nomes desses alunos. Ainda tem sido uma certa dificuldade, não consegui ainda" (Registro de professores respondentes).

Essa juvenilização para os professores requer um investimento maior no planejamento dos estudantes jovens do que dos estudantes adultos. A fala de um professor quando diz, "agora a gente percebe que a EJA está remoçada, digamos assim [...] isso faz com que a gente reflita sobre o nosso planejamento, o que já seria errado pensar vamos planejar por baixo, agora mais ainda, que a expectativa agora é outra", reafirma a concepção de que o estudante jovem tem melhor "capacidade cognitiva de assimilação" (Registro de professores respondentes), logo se precisa investir mais na aula para esse grupo de estudantes.

Conclusão

A pesquisa em andamento que busca identificar e analisar as representações sociais dos professores e coordenadores acerca do currículo prescrito da Educação de Jovens e Adultos, para identificar as tensões, distanciamentos e aproximações entre essas representações sociais. É certo que o currículo se corporifica nas escolas a partir da mobilização dos diversos saberes dos professores, reais implementadores de qualquer currículo prescrito. Currículo compreendido como campo de tensões e relações de poderes, mas também de possibilidades.

Baseado nesses elementos empíricos, a partir dos resultados preliminares das oficinas formativas investigativas é certo supor que os professores apesar de desenvolverem seus saberes e fazeres tentando respeitar a proposta oficial, faltam conhecimentos formativos que promovam a materialização do currículo da EJA – BA

nas salas de aula do ensino da Educação de Jovens e Adultos. Esse fato é comprovado pela ausência de formação em EJA na quase totalidade dos professores, visto apenas dois professores ter buscado alguma formação em EJA.

A nossa análise do campo de pesquisa confirma que o currículo da EJA inserido no Documento da Política de EJA – BA – Aprendizagem ao longo da vida ainda representa mais um documento legal do que uma política de atendimento ao jovem e adultos que orienta a prática educativa nas escolas estaduais. De certo, para que esse currículo possa ser conhecido, debatido e ressignificado nas salas de aula das escolas estaduais da Bahia são necessários investimentos em formação específica sobre a EJA, o currículo da Bahia e suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. _ Petrópolis, RJ: Vozes,2011.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Política de EJA da Rede Estadual. Aprendizagem ao Longo da Vida.** Salvador. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da Educação 2009.

DOS SANTOS COSTA, Graça dos Santos. **Currículo e Multiculturalismo reflexões em torno da formação do/a professor/a.** Revista FAEEBA, v. 16, p. 145-156, 2001.

DOS SANTOS COSTA, Graça dos Santos; PUIGGRÒS, Núria Rajadell . **Los talleres interculturales como estratégia didáctica para favorecer el diálogo entre familia y escuela e nun entorno de diversidad cultural.** Barcelona: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, Quaderns Digitals, Nº 71 monográfico Estratégias Didácticas Inclusivas, 2009.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. **(**Tradução Adir Luiz Ferreira Margarete Vale Sousa). Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação de Adultos: algumas reflexões**. In: Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti, José E. Romão (Orgs.). 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

HADDAD, Sérgio. PIERRO, Di, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. In: Revista Brasileira de Educação. N 14, Mai- Jun, Jul, Ago, 2000.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – **Censos 2010.** Rio de Janeiro. IBGE, 2010. Acesso em 03 de junho de 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: **Textos em Representações Sociais**. (GUARESCHI Pedrinho. JOVCHELOVITCH Sandra, Orgs.) 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
Moreira

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais. Investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** (Trad. Ernani F. da F. Rosa). 3 eds. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**/ Roberto K. Yin. Tradução anathorellre - 4 ed. Porto alegre: Bookman, 2010, 248 p.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CAMINHOS E PERSPECTIVAS DOS ESTUDOS CULTURAIS NA CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE E FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) INDÍGENA

Emmanuelle Amaral Marques (UFRPE/FUNDAJ)
e.a.marques2013@gmail.com

Cibele Maria Rodrigues (FUNDAJ)
cibele.rodrigues@fundaj.gov.br

INTRODUÇÃO

Este ensaio apresenta debates, sociais e epistemológicos sobre as concepções curriculares e culturais que circundam as concepções curriculares para a formação do Curso de Educação Intercultural e a formação do Professor Indígena no Brasil, e em especial, no Estado de Pernambuco.

As sociedades vivem inevitáveis relações pluriculturais e multiculturais. Dentro dos processos há que se entender os sentidos das diferenças dos sujeitos e das suas respectivas culturas. O humano é feito de uma diferença radical que permite que se pense a cultura como processo feito de convenções nas diferenças. Outro fator importante a ser considerado e o conflito que emerge nos processos sociais e culturais na diferença.

O eixo fundamental das concepções sobre a interculturalidade é o diálogo. A dialogicidade é o modo de ser da relação na diferença, da construção permanente da identidade e da possibilidade reconhecimento do outro como valor. O diálogo não é a base da igualdade e de direitos iguais, mas a possibilidade de conquistas de direitos de ser, de pensar e agir de acordo com a sua identidade cultural e social.

A adoção da interculturalidade como visão norteadora dos projetos da Educação Básica e Superior no Brasil é uma conquista significativa, tanto na instrumentação legal quanto organizacional. Foi o desafio e, sobretudo a conquista das escolas indígenas, quilombolas e ciganas que abriu brechas de cursos de Ensino Superior Intercultural (no Brasil) e Universidades Interculturais.

O Centro Acadêmico do Agreste - CAA, atendendo aos apelos das comunidades indígenas de Pernambuco, está proporcionando o diálogo entre saberes tidos como tradicionais da academia com os saberes dos povos indígenas. Essa relação tem sido fundamental para se desenvolver concepções de escola, de currículo, de gestão, de formação docente e de princípios norteadores da educação intercultural na escola indígena.

No contexto educacional atual, a formação de professores e a concepção de currículo são vistos como instrumentos do trabalho docente. Entre as muitas questões

que compõem as preocupações e discussões da formação de professores, uma se destaca e aponta para a busca de respostas em torno do preparo, atuação e a multiculturalidade do trabalho docente do Professor Intercultural.

Diversos temas evidenciam-se e abrem novos horizontes para discussões e análises dos contextos e concepções acerca da formação de professores na perspectiva da multiculturalidade do currículo como instrumento do trabalho docente. O presente estudo almeja repensar o lugar da universidade, dos professores formadores e do currículo do curso, bem como a construção de uma Educação Intercultural para os povos Indígenas de Pernambuco.

Partimos da premissa de que a universidade seja um importante meio para o aperfeiçoamento das compreensões ideológicas e legislativas que circundam a formação de professores. Neste sentido, no presente estudo nos aprofundaremos na concepção de currículo e nos pressupostos legislativos que influenciam no desenvolvimento de competências que permitem aos professores configurar e desenvolver especificidades locais e globais que influenciam no modo como vivemos e que dão significado os conhecimentos e culturas envolvidas no processo educativo.

A problematização das questões ligadas às práticas pedagógicas inseridas no contexto social e fomenta uma intensa reflexão acerca do papel do Professor como formador atuante no contexto educacional, bem como o papel de ser social que reflete seus traços identitários em suas práticas educativas.

Procuraremos neste trabalho dialogar a formação e as particularidades da formação proposta pelo curso de licenciatura em Educação Intercultural.

Neste sentido, a cultura se trata de uma concepção que deve ser apropriada em favor do progresso social e da liberdade, em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade. Percebemos que mais do que uma simples descrição teórica de significados, cultura pode ter uma significação bem maior e mais relevante na história, práticas e relações de nossa sociedade.

Diante desta realidade, este ensaio tem como problema: *Quais as relações entre as concepções curriculares e as influências dos estudos culturais na concepção de identidade e formação do(a) professor(a) indígena ?* O problema em questão parte das necessidades de conhecer os possíveis diálogos pedagógicos, epistemológicos e políticos entre as diretrizes nacionais e qual a influências desta recontextualização nos perfis dos professores formadores do Curso Licenciatura em Educação Intercultural.

Nesta perspectiva, a relevância acadêmica deste estudo se dá pela necessária reflexão acerca das perspectivas de formação e as implicações das políticas nacionais na trajetória de formação identitária e profissional do professor Indígena atuante na Educação Básica.

Partimos do pressuposto de que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais (CANDAU, 2005), entende-se que há a necessidade de se reinventar a educação para que possamos oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sócio-políticos e culturais atuais e a repercussão destes nos processos de construção das políticas curriculares, principalmente no que corresponde ao movimento de recontextualização destas políticas de currículo.

A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS PARA OS DEBATES SOBRE CURRÍCULO E CULTURA NO BRASIL

Neste começo de século, a democratização dos contextos educacionais remete, por um lado, ao questionamento dos currículos em vigor em grande parcela das escolas, dado seu tratamento privilegiado aos elementos provenientes da cultura dominante e, por outro, à necessária inserção e problematização daqueles conhecimentos advindos das culturas subordinadas (HALL, 2003).

A identificação da intencionalidade do trabalho docente permeia a trajetória do Professor desde o cerne de sua vida acadêmica. A universidade, enquanto formadora de conceitos e perspectivas de formação, ao mesmo tempo em que produz suas próprias expectativas acerca do perfil de formação, traz importantes contribuições das instâncias legislativas nacionais para seu contexto de atuação.

Para uma análise deste contexto, pretendem os nos aprofundar nas políticas nacionais para a formação do professor, a fim de compreender as aproximações e distanciamentos entre as políticas nacionais e as concepções locais de formação na perspectiva dos Estudos Culturais - EC.

Partimos da ideia de que a IES é um campo de formação que possui lógicas institucionais próprias que possibilitam um processo de refração-retradução (BOURDIEU, 2004) dos modelos de formação e das políticas nacionais para a formação de professores. A partir da possibilidade de inserção na discussão nacional e regional sobre as políticas curriculares para a formação de professores.

Esse movimento favorece a construção dos pressupostos em relação às duvidas que gestamos. Isto é, suspeitamos que as políticas internas das IES vão além dos condicionantes externos (globalidade-globalização) ao recepcionarem e ressignificarem os Modelos e as políticas de formação, ou seja, estas instituições produzem políticas próprias e ações (localidade-localização) resistentes e propositivas através do processo *refração-retradução*.

As histórias dos sujeitos e da IES a ser investigadas não significa apenas a passagem do tempo e o registro dos fatos, é o chão em que se processou, a partir

da reflexão e da mobilização, a desconstrução e a reconstrução de suas identidades e culturas pessoais e institucionais e das políticas internas e externas de formação dos(as) profissionais da educação.

Nesta perspectiva, nos propomos enfocar a nova concepção curricular a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, e da formação global do ser humano. A fim de subsidiar essa compreensão, nos aprofundamos na literatura sobre as políticas, sentidos e significados que refletem diretamente no processo de recontextualização do currículo do curso de Educação Intercultural do Centro Acadêmico do Agreste.

É da nossa intencionalidade, conhecer como o currículo da IES é construído, bem como examinar se existe o movimento de ressignificação dos modelos e das políticas nacionais para a formação de professores E como se dá o processo de materialização deste currículo no cotidiano escolar. Para tanto, faz-se necessária a discussão sobre currículo que de acordo com Macedo, o currículo faz parte de uma das pautas importantes para se inserir de forma competente nas tensas discussões sobre as políticas e opções de formação discutidas na nossa crítica sociedade contemporânea. (2007, p. 17)

Nesta discussão sobre o currículo é importante também, um aprofundamento sobre as concepções, pressupostos e princípios, a fim de que se possa conhecer os desdobramentos, características e conseqüências que cada perspectiva teórica pode trazer para a formação e atuação deste profissional. O Currículo é parte fundamental do projeto institucional e vai além da concepção de estrutura fragmentária de conteúdos da aprendizagem, de métodos didáticos e de avaliações fixados.

Em tal perspectiva, a concepção de currículo, como conteúdo específico, só tem sentido dentro da relação profunda de saberes, pois a ação educativa permite a relação de vivências e conhecimentos. A transversalidade abre possibilidade para a complexidade, ampliando a forma de organização do pensamento e das vivências atitudinais e sociais.

A construção da identidade profissional só pode acontecer através de uma relação direta entre as situações didáticas e os desafios que dinamizam os cotidianos escolares e não-escolares. Portanto, é na relação dialógica entre o espaço de formação e o espaço de atuação que pode se dar a formação docente. O currículo vivido é o espaço de integração não-linear entre o lócus de formação e o de atuação profissional.

O currículo não é um objeto estático, mas dinâmico. Pode-se dizer que trata-se da função socializadora e cultural da educação. Suas funções são concretizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que são geradas em seu entorno. Desse modo, analisar os currículos pode significar estudá-los no contexto em que se configuram e no qual se expressam em práticas educativas.

A relevância de tratar da temática de currículo emerge do histórico e dos focos que os estudos entornam deste campo vem apresentando nas últimas décadas.

Nossa intenção é traçar uma linha de desenvolvimento da teoria curricular, para que possamos compreender os limites e possibilidades que se inserem nas discussões que circundam as concepções de currículo, interculturalidade e os Estudos Culturais e suas influências na formação de professores.

Os Estudos Culturais - EC surgem enquanto um movimento paradigmático que revolucionou a teoria cultural no pós-guerra, em meados do século XX. Seu surgimento arregimentou toda uma transformação nas abordagens acerca do conceito de cultura produzindo alargamento dos sentidos e maior versatilidade no seu emprego abarcando temáticas e preocupações oriundas de formações sociais tradicionalmente deixadas à margem e aglutinadas sob o termo “popular”.

Tal perspectiva teve como suporte inicial uma conduta que buscava valorizar e incorporar os saberes e interesses do povo enquanto projeto emancipatório de democratização em favor desses coletivos excluídos. Este movimento procurou borrar as fronteiras entre erudito e popular ressaltando os pontos de contato entre estes dois campos trazendo à tona aquilo que os aproxima. Também foi mérito dos EC a ampliação do significado da palavra texto que deixou de ter um sentido restrito podendo referir-se a diversas produções culturais impregnadas de sentido e significado.

Além disso, foi com o advento dos EC que a cultura passou a ser encara enquanto um campo político de disputa dos significados. Com isso há um deslocamento do discurso sobre o poder a partir do entendimento de que ele não se localizava nas estruturas capitalistas, mas estava imerso na linguagem, no simbólico e no inconsciente.

As investigações sobre o currículo inspirados nos EC retificam seu papel decisivo na constituição de identidades. O acesso a certos conhecimentos e não outros, fazendo uso de certas atividades e não outras, termina por posicionar o aluno de uma determinada forma diante das “coisas” do mundo, influenciando fortemente as representações construídas. Nessa vertente, o currículo é concebido como campo de lutas para validação de modos de ser, o currículo forja identidades (SILVA, 2007).

Nessa perspectiva, Moreira (2001) aponta a investigação da prática curricular como maneira de promover o diálogo entre os curriculistas e as produções sobre o campo do currículo, com o objetivo de enfraquecer a crise que a teoria crítica deste campo apresenta em estudos recentes. Para a discussão sobre currículo abordaremos as seguintes teorias curriculares: a Tradicional, Crítica (Movimento de Reconceptualização, Nova Sociologia) e a Teoria Pós-Critica.

Segundo Moreira & Silva (2004), as teorias do currículo buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados. Essa seleção de conhecimentos induziu o surgimento das Teorias do Currículo as quais são divididas em categorias de acordo com os saberes que elas priorizam. Na trajetória do currículo são observadas e destacadas três tendências: as tradicionais, a crítica e a pós-crítica.

As teorias tradicionais do currículo caracterizam-se por dar ênfase a elementos curriculares como: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, planejamento, eficiência, objetivos, organização e método. Porém, a partir da década de 70, esses modelos começaram a ser questionados pelo movimento chamado *Reconceptualização do currículo.*

Segundo Silva (2002), o Movimento de Reconceptualização do currículo pretende superar o caráter de ordem, de racionalidade e de eficiência do currículo burocratizante. Nessa vertente, o currículo passa a ser entendido a partir do olhar da Sociologia da Educação. O movimento de Reconceptualização segundo os autores passa pelos elementos de questionamento e problematização das relações de poder; um movimento que questiona e descentra o sujeito soberano, autônomo, racional e unitário. A linguagem, o discurso e o texto ganham uma importância central na problematização das relações de poder.

Este exercício de questionamento pressupõe, para Silva (2002), a superação das grandes meta-narrativas e acena para o que ele chama de *contestação pós-moderna*. Currículo, por esta via, passa a ser entendido como forma de contestação de poder. Para efeitos de análise ganham espaço privilegiado as categorias: cultura-poder, educação e ideologia.

> A cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta [...] a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos. [..] O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura [...] é um terreno de produção e de política cultural. (SILVA, 2002, p.27 e 28).

Silva (2002) ao considerar currículo como *construção de identidade* coloca essa categoria em duas dimensões: currículo numa abordagem ontológica (o “ser” do currículo) e numa abordagem histórica (teorias que explicam como tem sido definido). Em outras palavras é possível também definir que essas duas abordagens representam respectivamente duas dimensões diferentes: de um lado uma perspectiva mais objetiva (qual é o caminho que se quer percorrer) e de outro lado uma dimensão mais subjetiva: (nós nos construímos enquanto construímos o caminho).

Estas perguntas provocam o delineamento da recente Teoria Pós-Crítica do Currículo onde a ênfase posta é no conceito de discurso e nas representações como determinantes do processo curricular: expressões que traduzem um pouco desta concepção é a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, imaginário, significação e discurso, representação, cultura, gênero, raça e etnia, multiculturalismo.

A emergência dos EC surge em meio às movimentações de grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentos e ferramentas conceituais, de saberes que

emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação libertária. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, possam ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Pretende-se neste ensaio, pensar o lugar da universidade, dos seus professores e do currículo na construção de uma educação intercultural, são nele focados os seguintes aspectos: relações entre as culturas e a cultura escolar; respostas que a escola tem dado às culturas diversas presentes nas sociedades; evolução das concepções educativas que vão desde o mero contato entre culturas à interação cultural; papéis que os professores podem ter no desenvolvimento do currículo, e especificamente quando ele pretende atender à diversidade e a diferença no cotidiano nas aldeias.

A fim de compreender os perfis das diretrizes nacionais de formação docente, dos (as) professores (as) do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural do CAA-UFPE, nos aprofundaremos no estudo do currículo na perspectiva dos EC. . É nessa problemática que se percebe a necessidade de coesas reflexões na perspectiva de um multiculturalismo. Com isso demonstra-se a preocupação de proporcionar aos alunos uma formação profissional voltada para a as discussões teórico-conceituais para lidarem, de forma mais consistente, com a pluralidade cultural no cotidiano acadêmico.

Bhabha (2005) e Hall (2003) apresentam a relação estreita entre educação e direitos humanos e as “tensões” entre *igualdade* e *diferença* e a pedagogia “decolonial” a qual esta para modificar a lógica eurocêntrica e hegemônica de cultura de valores que a sociedade esta firmada. Na qual internaliza esses valores nos *outros*, de forma colonizadora, onde esse *outro* precisa negar sua cultura a deixando na invisibilidade. Neste sentido, Candau (2010) afirma que se faz necessário uma abordagem intercultural critica, a fim de construir outros caminhos epistemológicos, onde os conhecimentos subalternizados possam estar numa relação de igualdade com os conhecimentos ocidentais.

O multiculturalismo baseia-se no respeito ao ponto de vista, às interpretações e atitudes do outro, constituindo-se numa fonte de possibilidades de transformação e de criação cultural. O termo multiculturalismo é polissêmico, tem vários significados e entendimentos. Além dos entendimentos apresentados, podemos encontrar outras expressões acompanhando o termo, como: conservador, liberal, crítico, emancipador, revolucionário, interativo. Essas expressões, entendimentos e compreensões podem variar de acordo com autores, correntes literárias, entre outros. Para Moreira (2008, p. 166):

> O termo multiculturalismo, todavia, pode indicar diversas ênfases: a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) meta

> a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) corpo teórico de conhecimento que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e) caráter atual das sociedades ocidentais.

Em uma aproximação com as diferentes dimensões do multiculturalismo, analisamos o nosso campo de pesquisa. E nele procuramos compreender e dar significado as discussões e relações humanas estabelecidas. Pensar esse processo divergente e suas inter-relações. Experiências estas que estão intimamente entrelaçadas. A cultura pode ser entendida no seu conceito mais amplo que engloba os modos de vida em vários segmentos de nossa sociedade, religião, política, raça, etnia, economia, entre outros, trás a cultura como uma consequência ou produto de ação humana na vida em sociedade.

As concepções e vertentes diversificadas do multiculturalismo trazem compreensões de um multiculturalismo que traz duas perspectivas. A primeira a perspectiva descritiva, enfatiza a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico. A segunda, a perspectiva propositiva, entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social.

Na busca por uma pedagogia cultural crítica, há a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possamos oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sócio-políticos e culturais atuais. (MOREIRA, 2008).

Como afirma Candau (2008), Não há educação que não esteja imersa nos processos culturais. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”. Isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. O que se pretende é propiciar elementos para aprofundar na compreensão das relações entre educação e cultura(s). Pensar esse processo divergente e suas interrelações. Experiências estas que estão intimamente entrelaçadas.

As relações entre o currículo e cultura(s) ainda constitui uma perspectiva somente anunciada em alguns cursos de formação inicial e /ou continuada de educadores/as e pouco trabalhada nas nossas escolas.

Uma abordagem que se próxima desta proposta é a do educador Peter McLaren, que trata do multiculturalismo crítico. Segundo Silva (2003), a partir da perspectiva norte-americana, ele vem defendendo a proposição de um multiculturalismo crítico que consiga diferenciar-se de outros enfoques de tendência humanista liberal, conservadora e empresarial. Na sua concepção, o multiculturalismo crítico e de resistência deve trabalhar na perspectiva de construção da democracia, estabelecida como meta, inserida em uma política crítica e de compromisso com a justiça social.

A outra nomenclatura que se aproxima do multiculturalismo crítico é o multiculturalismo interativo ou o termo interculturalidade, que propõe aberturas e interação entre as diversas culturas. Caracteriza-se principalmente pela valorização das culturas e promoção das relações dessas culturas, todas presentes numa mesma sociedade. Não concebe a cultura como acabada, mas sim como dinâmica, tendo sua base, sua matriz, mas sempre em processo. Inclusive porque os seres humanos que fazem a cultura, que são a cultura, são seres inconclusos (FREIRE, 2003) e sempre estão em transformação, em processo de mudança. De acordo com Candau, esta perspectiva,

> quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (2008, p. 23).

Em face à discussão existente dentro do multiculturalismo, algumas características especificam a perspectiva intercultural. A primeira é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Os discursos sobre interculturalidade já são historicamente consolidados, revelando uma pluralidade significativa de referenciais teóricos. (FLEURI, 2003, p. 64). Entende-se interculturalidade para além das concepções de multiculturalidade.

As sociedades vivem inevitáveis relações pluriculturais e multiculturais. Dentro dos processos há que se entender os sentidos das diferenças dos sujeitos e das suas respectivas culturas. O humano é feito de uma diferença radical que permite que se pense a cultura como processo feito de convenções nas diferenças. Outro fator importante a ser considerado e o conflito que emerge nos processos sociais e culturais na diferença. Por fim, o terceiro aspecto, eixo fundamental das concepções sobre a interculturalidade é o diálogo. A dialogicidade é o modo de ser da relação na diferença, da construção permanente da identidade e da possibilidade reconhecimento do outro como valor. O diálogo não é a base da igualdade e de direitos iguais, mas a possibilidade de conquistas de direitos de ser, de pensar e agir de acordo com a sua identidade cultural e social. (FLEURI, 2003)

A formação de professores indígenas é um desafio pautado pelos princípios da diferença, da especificidade e da interculturalidade. Em um consenso estabelecido que dialoga com a tarefa complexa que reflete a diversidade das relações e situações culturais, históricas e de formação vividas pelos professores índios.

Reconhecendo que o mundo não é homogêneo estanque, ao contrário é multável e multifacetado. Para a compreensão do campo em que se inscreve deste trabalho,

se faz necessário um aprofundamento teórico e histórico acerca das discussões que culminaram no Curso de Licenciatura em Educação intercultural,

A legislação educacional brasileira, publicada pós Constituição de 1988, afirma que as escolas indígenas têm normas e ordenamentos jurídicos próprios. Nesse sentido, devem valorizar as culturas dos povos indígenas. Além disso, os professores devem ser prioritariamente oriundos da própria etnia e seus processos formativos devem ser realizados em cursos específicos, cujo princípio epistemológico básico será o da interculturalidade.

O programa de formação de professores indígenas "pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena" possibilitando que ele desenvolva competências para pesquisar e elaborar material didático e currículos próprios (Parecer 14/99: 15)

Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas (ALMEIDA, 2001), é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas.

Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor índio se constitui num novo ator nas comunidades indígenas e terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do conhecimento academicista e criará pontes epistemológicas. Assim, sua formação deverá propiciar-lhe instrumentos para tornar-se um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade.

A formação do professor índio pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, como a capacitação para elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas;

A mudança na concepção do currículo intercultural indígena reflete, como não poderia deixar de ser, nos procedimentos avaliativos que rompem com a estrutura funcionalista, quantitativa e reducionista, limitada, muitas vezes, à mensuração de resultados a partir de um padrão prefixado de comportamentos, tendo como uma das consequências a seletividade, a exclusão e a segregação social, típica do caráter fragmentador e estratificado da organização cartesiana do conhecimento.

O enfoque dessa nova concepção curricular desloca o centro do processo avaliativo, que antes se situava na verificação quantitativa do conteúdo programático aprendido e na habilidade reproduzida pelo aluno/professor para colocar a avaliação como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano.

Os currículos das escolas indígenas, construídos por seus professores em articulação com as comunidades indígenas, deverão ser aprovados pelos respectivos órgãos normativos dos sistemas de ensino. Entende-se que eles sejam o resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o projeto de escola de cada comunidade indígena particular.

A partir desta reflexão compreendemos a Universidade como espaço de diversidade cultural, sendo assim esta precisa proporcionar ou criar mecanismo que garanta uma educação para essa pluralidade, a educação nesta concepção vai além da interpretação da diferença e diversidade encontrada na escola como uma política compensatória, mas uma dimensão que respeita o outro, sua identidade, sua cultura.

É através do olhar da Interculturalidade que compomos este ensaio. Procuraremos compreender as aproximações e distanciamentos, limites e possibilidades entre as políticas curriculares nacionais e as influências dos Estudos Culturais – ECs na concepção de identidade e formação do(a) professor(a) indígena, bem como os conhecimentos sobre as diferenças culturais.

OS ESTUDOS CULTURAIS E O CONCEITO DE IDENTIDADE

As modificações culturais desestabilizam as estruturas sociais que ancoram os sujeitos, causando mudanças nos modos de ser, sentir e pensar. Na visão de Hall (1997), a linguagem assume função primordial quanto à estrutura e organização das sociedades, dada a intensificação do fluxo de produção, circulação e trocas culturais. A cultura, por sua vez, exerce um papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, pois todas as práticas sociais comunicam um significado.

Hall enfatiza que a centralidade da cultura é um fator constituinte do sujeito, pois a identidade é resultado do processo de identificação que os discursos culturais fornecem, posicionando os sujeitos nos sistemas simbólicos, ou seja, no interior de cada cultura. O autor assevera que a centralidade da cultura dissolveu a fronteira entre a subjetividade e a identidade, entre o psíquico e o social. Qualquer artefato cultural, portanto, implica processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação.

Diante desses argumentos, a questão da identidade e das formas como elas são representadas tornam-se fundamentais para os ECs. O que interessa saber é como as identidades foram produzidas e como as representações que se fazem delas as afetam e imobilizam. O importante é compreender como os discursos e práticas atuam de modo a levar os sujeitos a assumirem certas posições no sistema social e como os sujeitos são construídos por esses mesmos discursos e práticas. Em outras palavras, é preciso conhecer o processo de identificação.

Em se tratando dos Estudos Culturais, o que importa saber é como o currículo, suas práticas e sistemas simbólicos, instam os sujeitos a assumirem determinadas posições, afirmando as identidades projetadas como as ideais para compor o quadro social e enunciando a diferença, para aqueles que precisam ser corrigidos, transformados ou, caso resistam ou não consigam adaptar-se, marginalizados.

Os ECs promovem um olhar diferenciado, crítico em relação ao contexto em que a educação se concretiza, em que não somente a escola e o professor são responsáveis pela educação, uma vez que podem ser considerados, nesse processo, outros mecanismos que estão presentes no nosso cotidiano e que contribuem para a nossa formação.

Uma leitura crítica da organização escolar nos possibilita perceber o envolvimento histórico entre a escola e o currículo como instrumentos de materialização das ideologias hegemônicas. Para os ECs, tanto aquela quanto este currículo são elementos indispensáveis para a análise dos processos de formação dos sujeitos e dos fenômenos culturais.

As reflexões propostas pelos ECs em relação à produção do conhecimento nas universidades e o papel da escola na formação dos indivíduos são fundamentais para se questionar como a dinâmica do poder etnocêntrico e a monocultura se legitimam na sociedade. Diante disso, Giroux (2003) apresenta algumas considerações a respeito do trabalho que pode ser desenvolvido pelas faculdades de educação e pelas escolas, segundo a abordagem teórica dos ECs.

Essas considerações possibilitam uma nova perspectiva cultural para a educação, particularmente na formação de professores. Por meio do currículo, esse campo se fundamenta numa prática educativa democrática e social, valorizando as diferenças e as novas possibilidades de construção de conhecimento através delas, ressignificando o papel da educação e, conseqüentemente, o da atividade docente (este último como mediador entre o aluno e a sociedade), direcionando para que se coloque à prova as relações entre cultura e poder, assim como os discursos presentes nos artefatos culturais. Nessa direção, a educação é um ato político, em que as diferenças culturais são ressaltadas na formação das identidades dos professores e dos educandos, modificando o estar deles no mundo e na sociedade.

No entanto, centrar as questões de formação educativa nos fenômenos culturais não implica reduzir tudo à cultura, mas assumir que “a cultura é uma das condições constitutivas de existências de toda prática social, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que haja nada além do *discurso*, mas que toda prática social *tem seu caráter discursivo”.* (HALL, 1997, p.33). Discursos são manifestações que estruturam a maneira como uma coisa é pensada e a maneira como atuamos baseados no que pensamos, sendo um conhecimento particular sobre o mundo de acordo com a compreensão do mundo e com a forma como as coisas são feitas nele.

Os estudos sobre currículo têm indicado a necessidade premente de se repensar a formação dos professores no sentido de possibilitar-lhes maior contato com os subsídios que movimentam o debate curricular atual. Entende-se que os professores não apenas aplicam, mas reinterpretam as diretrizes curriculares que lhes são apresentadas a partir de suas próprias leituras de mundo e que, por isso, precisam refletir coletivamente sobre sua prática, de forma a desenvolverem consistentemente tanto o ensino como a si mesmos como profissionais.

Podemos, diante deste estudo, afirmar que o CAA caminha na busca de uma formação baseada em estudo complexos que circundam o currículo, dentre eles os Estudos Culturais, o que torna o curso de formação de professores do CAA diferenciado em seus aspectos formativos e identitários. Formação esta, mais completa que permite ao professor o alcance de conhecimentos, habilidades e competências para uma compreensão das relações entre a educação e a cultura, tendo como finalidade o desenvolvimento escolar, social e cultural dos seus alunos/professores.

O currículo intercultural materializado no CAA propõe uma formação capaz de promover uma prática educativa preocupada com a formação do profissional da educação intercultural indígena e que o direciona para o compromisso de formar professores investigadores, pesquisadores, ativos, principalmente, na construção e reconstrução tanto dos projetos institucionais, quanto na reformulação diária dos currículos escolares e não escolares, que apontam uma educação realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas.

Os saberes, competências e habilidades servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Faz-se necessário uma formação mais completa que permita ao professor o alcance de conhecimentos, habilidades e competências para uma compreensão das relações que a educação e a cultura, tendo como finalidade o desenvolvimento escolar e social dos seus alunos.

Esse debate é pertinente à formação do professor, pois, a forma como ele se posiciona, atinge diretamente a formação dos educandos. Caso se assuma crítico em relação a esses conceitos aqui discutidos, pode instituir discursivamente a vontade de um grupo social. Mobilizar uma ação contra os padrões e os processos de exclusão instituídos, pois a diferença cultural é socialmente construída e está envolvida com as relações de poder, representadas pelas dimensões elencadas no nosso trabalho e por outras que não contemplamos neste estudo.

Entendemos que diferença cultural tratada de forma negativa, é uma construção

social que tem como capacidade distinguir, inferiorizando, um indivíduo do outro, devido a sua raça, etnia, gênero ou sexualidade. Tratar a diferença numa perspectiva crítica e positiva, seria a prática da valorização das diferenças, sejam elas de que dimensão for, e do diálogo entre elas.

Podemos dizer que o currículo contempla discussões sobre o hibridismo[117] e a mistura de culturas, preferindo o subjetivismo das interpretações, tornando-as como parciais e locais, relativizando a totalidade e a globalidade. Seria um currículo em que não haveria distinções entre alta e baixa cultura, as discussões existentes se voltariam apenas para cultura.

Para Moreira (2007), a ideia é tornar o currículo um espaço de crítica cultural, que significa abrir as portas para diferentes manifestações da cultura popular, não só para as que compõem a chamada cultura erudita. É esse o sentido que esta pesquisa adota, pois compreendemos que os currículos de formação de professores, especificamente do pedagogo enquanto professor dos anos iniciais da Educação Básica, devem estar abertos a essa crítica cultural, evidenciando o tratamento da diferença enquanto uma construção histórica e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o currículo é uma das maneiras de a prática pedagógica promover mudanças na prática social. Para isso, julgamos ser importante rever também os currículos dos cursos de graduação. É preciso que os currículos dos cursos de formação docente reflitam sobre os condicionamentos produzidos historicamente, que apresentem, de forma equilibrada, questões e discussões, dando aos graduandos oportunidade de conhecer os problemas oriundos da diferença cultural, para que eles mesmos escolham a forma como desejam vivenciar sua prática.

Entendemos ainda que os currículos de formação de professores, numa perspectiva emancipadora, devem ser multiculturalmente orientados para uma formação que permita ao aluno compreender a construção da diferença e desigualdade. Em outras palavras, o currículo de formação docente deve viabilizar a compreensão de que a diferença e a desigualdade não são naturais, mas, ao contrário, são invenções e construções históricas passíveis inclusive de serem transformadas e desestabilizadas.

Defendemos que, pela via da educação, abrem-se possibilidades, ainda que limitados, de alteração da realidade. À medida que cabe à comunidade escolar a tarefa insubstituível de veicular, para todos, formas mais elaboradas da cultura, permite-se a nutrição das múltiplas manifestações sociais e culturais, originadas das condições concretas de vida da população.

117 Segundo Canclini, hibridismos são “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (1997, p.19).

A transformação, mais do que acarretar modificações na estrutura educativo-social parece ter como horizonte a construção de uma sociedade menos desigual, na qual e para qual o acesso à cultura e à educação seja realidade e prática, e não apenas direito formal.

Não se trata de esperar da educação o desencadeamento de ações transformadoras por si mesmas e diretamente. O âmbito da atuação do pedagogo pode ir à perspectiva de proporcionar uma visão crítica da realidade. Pode-se dizer da mesma forma ser esta ação educativa insuficiente para a transformação social, mas ela é indispensável, porque atua com os sujeitos responsáveis pelas mudanças almejadas.

De maneira geral, a formação em Educação Intercultural UFPE – CAA aponta para essa perspectiva de mudança, de criticidade, em que se busca reconhecer a realidade educacional e social, com todas as suas implicações. Vislumbra-se um profissional que contribua como agente transformador, mediando à formação de outros agentes transformadores que sejam capazes de provocar as mudanças necessárias para a consolidação de um mundo melhor.

Por fim, compreendemos que, diante das dificuldades práticas da construção de um currículo ou de uma reforma curricular, assim como, em face das dificuldades de formar devido ao desafio de mudar um cenário cristalizado durante anos, é preciso romper com o paradigma da reprodução ao qual a educação tem se vinculado, deixar tudo isso para trás e priorizar a educação multiculturalmente crítica, através de currículos orientados nessa perspectiva. Isso, contudo, é objeto de uma outra pesquisa a ser desenvolvida futuramente em estudos posteriores.

REFERENCIAL TEÓRICO

ALMEIDA, E. A. **A Política de educação escolar indígena: limites e possibilidades da escola indígena. Dissertação** (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2001.

BOURDIEU, P. **Os Usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BRAYNER, Flávio. O elixir da redenção: o movimento de cultura popular do Recife (1960-1964). In: STRECK, D; ESTEBAN, M. **Educação Popular:** lugar de construção social coletiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Edusp. São Paulo: 1997.

CANDAU, V. M. (Orgs) **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Sete letras, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, Educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP), n.23, p. 36-61, 2003.

FLEURI, R. M. **Educação Intercultural. Mediações Necessárias**/Reinaldo Matias Fleuri(org.) - Rio de Janeiro : DP&A, 2003.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades de mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo Cultural em Políticas de Currículo Nacional. In: MOREIRA, A. F. B. (org). **Currículo:** políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 1999..

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, 2006, p. 285-327.

MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M (Orgs**). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petropólis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.
MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez**, 3.ed., 1994.

OLIVEIRA, Luiz; CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

SANTOS, J. L. dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

SILVA, G. F. Multiculturalidade e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org). **Educação intercultural:** mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade - Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

A CONTRIBUIÇÃO DO AUTOR MICHAEL APPLE PARA AS PESQUISAS SOBRE CURRÍCULO

Valéria Silva Magalhães de Matos (UESB)
valeriasm.matos@yahoo.com.br
Maria Cristina Dantas Pina (UESB)
mcristina.pina@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da dissertação de Mestrado em Educação que se propõe analisar de que forma o pensamento de Michael Apple tem se constituído como aporte teórico nos estudos curriculares no Brasil. Para tanto recortamos como objeto de análise os trabalhos apresentados no GT de Currículo do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)[118], no ano de 2005. Nosso objetivo foi identificar como os conceitos e categorias de Apple são apropriadas, e em quais temáticas e análises eles são recorrentes.

A escolha deste autor deveu-se ao fato de entendermos que Michael Apple trouxe contribuições fundamentais para o campo curricular brasileiro e seu pensamento baliza muitas pesquisas produzidas no campo da educação no Brasil, bem como em outros países. Michael Apple é um autor significativo nos principais debates da teoria crítica, engajado politicamente. Seu pensamento contribui para uma reflexão sobre nosso sistema educacional, ao passo que propõe questionamentos sobre o conhecimento considerado como legítimo, busca identificar por que este e não outro conhecimento deve ser ensinado. Foi a partir de suas contribuições teóricas que o currículo passou a ser visto não como um amontoado de conceitos que deveriam ser transmitidos em sala de aula, propondo uma análise da escola e da sociedade de forma relacional.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: Primeiramente apresentamos uma breve biografia e trajetória do pensamento curricular do autor, contextualizando o seu pensamento e desenvolvimento da teoria curricular crítica. Em seguida, faremos breves considerações sobre as teorias críticas e pós-críticas, identificando suas principais características e abordagens de estudo. Por último analisaremos os trabalhos apresentados no Gt de currículo do EPENN em 2005, identificando as apropriações e leituras feitas com base na produção de Michael Apple, fazendo em seguida as considerações finais.

118 Utilizaremos a sigla EPENN, tendo em vista que a cisão ocorreu somente no ano de 2014.

MICHAEL APPLE: UMA VIDA EM TORNO DE UMA PRODUÇÃO RELACIONADA À LUTA POLÍTICA

Michael Whitman Apple é um intelectual destacado no campo das ciências sociais e da educação em particular. É professor e ativista político pedagógico que luta por uma sociedade mais democrática e pela justiça social. È descendente de imigrantes da polônia e da Rússia, tendo se tornado conhecido mundialmente por sua trajetória política e acadêmica, militante da esquerda radical dos Estados Unidos. Tem contribuído para uma análise mais concreta da educação e para práticas de intervenção social. (Gandin, 2011).

Apple nasceu em 20 de Agosto de 1942, em Paterson, New Jersey, uma cidade pobre industrial, no nordeste dos Estados Unidos, uma das cidades de maior concentração de indústrias na época, recebendo vários imigrantes europeus. Licenciado em formação de professores nesta mesma cidade onde nasceu e que também iniciou sua carreira como professor, lecionando em escolas de ensino fundamental e médio. Cursou mestrado e doutorado na Universidade de Columbia, Nova York. (Gandin, 2011).

Em 1970, Apple começou a trabalhar na área do currículo na universidade de Wisconsin, Madison. Foi nomeado como catedrático pela reitoria desta universidade para a cátedra de Jhon Bascom. Atualmente, Michael Apple mora em Winsconsin, Madison com sua esposa e seus dois filhos. é professor na Universidade de Wisconsin, Madison, dos departamentos de Currículo e Instrução e Estudos de Política Educativa. Apple atua como professor convidado por vários países, inclusive pelo Brasil para assessorar os movimentos sociais organizados nestes países. (Paraskeva, 2002).

Compreendemos a partir do estudo da vida de Michael Apple, que sua trajetória é marcada pela crítica às condições avassaladoras da classe trabalhadora no contexto do capitalismo. Por isso, destacou e defendeu a perspectiva de uma escola democrática. De acordo com Paraskeva(2002), a trajetória intelectual de Apple foi influenciada por vários movimentos sociais, por lutas de determinados partidos da esfera política em meados da década de 1960. Alguns grupos da sociedade norte-americana começaram a criticar as políticas e a própria sociedade, clamando por mudanças.

Dentre os movimentos sociais ocorridos neste período histórico, destacam-se: movimento de libertação de antigas colônias, movimentos contra a segregação de negros e em favor de direitos civis, protestos estudantis em vários países do mundo, protestos contra a guerra do Vietnã, os movimentos feministas e de contracultura, a liberação sexual, entre outros. Paraskeva(2002). Foi neste período que Apple aprofunda os seus estudos, buscando apoio em teorias críticas curriculares desenvolvidas na Europa, para elaborar seu pensamento. Foi influenciado por autores como: Gramsci, Wiliams, Bernstein, Young, Bourdieu, entre outros, nos quais fundamenta a perspectiva

de uma teoria crítica capaz de propiciar uma compreensão no que diz respeito a escolarização, denunciando as desigualdades sociais.

De acordo com Paraskeva (2002), Michael Apple foi o primeiro intelectual a despertar em suas obras, o cunho político da escolarização e do currículo, trazendo essa visão logo nos seus primeiros trabalhos no fim da década de 1960 e início da seguinte. Segundo o mesmo autor, Michael Apple é parte integrante de determinado momento histórico. Desta forma **é** necessário identificar as influências e o contexto em que surgiram as suas ideias e os elementos centrais que propiciaram a construção de uma teoria curricular. Neste sentido, destacamos que o pensamento curricular do autor se situa na chamada pedagogia crítica juntamente com outros autores que elaboraram teorias no campo da educação e do currículo, como alternativa ás concepções conservadoras e tecnicistas presentes a partir da década de 1970.

O campo do currículo neste período possuía um caráter crítico, desenvolvidos em países de primeiro mundo como os Estados Unidos e a Inglaterra. Porém no Brasil este campo limitava-se a aspectos pedagógicos e técnicos. Foi a partir da década de 1980, que o pensamento pedagógico brasileiro se voltou para a crítica ao tecnicismo, influenciado pelas ideias de Marx e Gramsci. O paradigma curricular crítico brasileiro, teve como marco a tradução de obras clássicas, de Michael Apple e Henry Giroux, trazendo inúmeras contribuições para os estudos curriculares no país. Os estudos de Michael Apple identificam-se com o início da crítica Neomarxista ás teorias tradicionais de Currículo e seu papel ideológico. A base de análise de seus trabalhos é a crítica marxista da sociedade, traz para o centro de suas análises aspectos da cultura de classes. Apple através desta vertente, contribui para politizar a teoria curricular.

Cabe ressaltar que, o discurso educacional no campo do currículo, a partir da década de 1970, estava centrado em como transmitir conhecimentos para o ajustamento da sociedade. Michael Apple, neste contexto, propõe questões no campo da educação e do currículo, contrapondo ao discurso anterior e rompendo com aquela concepção dominante. Ao propor questões que enfatizam o “porque” e o “para quem” é transmitido determinado conhecimento, enfatiza os aspectos ideológicos, as relações de poder, também relações entre cultura, produção e educação. Embora tenha incorporado uma análise marxista da sociedade, apoiando-se nas correntes críticas, nos alerta para os perigos das análises reducionistas economicistas da corrente Marxista. Preocupa-se em evitar uma abordagem reducionista que estabelece uma relação determinista de que a cultura é determinada pela economia.

Concordamos com Gandin (2011), quando destaca que Michael Apple trouxe inúmeras contribuições no campo da educação e que é necessário destacá-lo em relação ao seu ativismo político e seu engajamento em lutas e movimentos sociais para uma educação e uma sociedade mais justas, elaborando estratégias de transformação da sociedade e também da educação. Assim Apple tem contribuído para uma análise

mais crítica da educação, levando-nos a pensar e a refletir criticamente a respeito das relações sociais e do papel da educação na sociedade mais ampla. Destaca o autor,

> A tarefa que me coloquei é vislumbrar entender essas relações, mas não apenas para olhar para elas de uma forma crítica, mas também para atuar como uma espécie de secretário dos povos que tem lutado contra esses poderes em todo mundo. Parte da tarefa de qualquer educador crítico é não apenas fazer a análise crítica, mas, atuar como a voz das pessoas que foram silenciadas. (SILVA; MARQUES; GANDIN, 2012, p. 176)

ABORDAGENS DAS TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS NOS ESTUDOS CURRICULARES

O pensamento curricular no Brasil foi marcado por construções teóricas embasadas em teorias e tendências diversas, que influenciaram a produção educacional curricular até a década de 1980. No final desta década e na primeira metade de 1990, ganha força a ideia de que a compreensão do currículo somente seria possível, quando contextualizado política, econômica e socialmente.

Desta forma entendemos o currículo através de uma perspectiva histórica. E seu estudo constitui-se uma tarefa muito importante e necessária pois, “existem problemas relativos a esse estudo por se tratar de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários campos e níveis”.(GOODSOON, 1995, p. 67)

As teorias curriculares orientam as produções educacionais sobre currículo. E são através delas que os especialistas se embasam para a construção da literatura curricular, marcada por contextos históricos específicos. Ao longo do tempo, várias foram as perspectivas de ler o currículo. Discorremos brevemente a respeito dessas teorias que permeiam os estudos sobre currículo, para fundamentar a análise que esta pesquisa se propõe.

Entendemos que é necessário identificar alguns aspectos que marcam as duas vertentes crítica e pós-crítica, para uma melhor compreensão de suas abordagens. As duas teorias destacam a necessidade de repensar o currículo, criticando o modelo tradicional anterior.

A teoria tradicional refere-se a um contexto em que a visão que se tinha sobre o currículo, resumia-se na técnica, organização e eficiência. A escola e o currículo eram considerados como neutros e o objetivo da educação era a formação de um trabalhador especializado e o desenvolvimento de requisitos da personalidade adulta aspirada pela sociedade americana em um contexto pós revolução industrial, onde o currículo foi direcionado ao ensino de acordo com o modelo de administração científica de Bobbit, no qual a educação era vista como uma fábrica. Essas ideias influenciaram a educação nos Estados Unidos e outros países, até a década de 1980, inclusive o Brasil.

De acordo com Silva (2003), a teoria crítica do currículo baseia-se nas concepções marxistas, nas ideias de autores da teoria crítica da Escola de Frankfurt, bem como de autores da Nova Sociologia da Educação (NSE) na Inglaterra. A partir da década de 1960, estes autores passaram a questionar o currículo mecanicista, voltado para a transmissão de conhecimento de modo que os professores seguiam instruções de coisas que deveriam ser ensinadas aos alunos e estes apenas os memorizavam. A escola, nessa perspectiva, possuía a função de reproduzir e legitimar os interesses das classes dominantes. Sendo necessária uma perspectiva voltada para o favorecimento das classes dominadas, estes autores problematizam as práticas curriculares como um campo de lutas sociais, em defesa dos menos favorecidos.

Segundo Lopes (2013), a teoria pós- crítica encontra destaque aqui no Brasil, a partir da década de 1990, com traduções desenvolvidas por Tomaz Tadeu da Silva de estudos Foulcaultianos e também de estudos culturais, pós-modernos, pós- estruturais e pós-coloniais. Esta vertente teórica compreende que não existe um conhecimento único e verdadeiro. E que a função do currículo é de adaptar ao contexto do indivíduo, com seus costumes, práticas, culturas, respeitando a diversidade. Os autores pós-críticos, voltam-se não somente para a realidade social, mas para questões de gênero, etnia, raça, orientação sexual, entre outros elementos. Elevando suas preocupações para além das classes social, focalizando o sujeito. “O desafio consiste em pensar um currículo que respeite a singularidade das diferenças, sem transformá-las em desigualdade”. (MACEDO, 2004, p.127).

Destacamos os conceitos abordados pelos autores críticos e pós-críticos do currículo elencados por Silva (2003), como a finalidade de compreendermos as abordagens e categorias utilizadas pelas duas vertentes: 1) teoria crítica: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. 2) teoria pós-crítica: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber- poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Assim, podemos apreender que os dois paradigmas, embora possuam pontos de convergência e divergência, trazem contribuições para a reflexão sobre currículo, pois destacam a necessidade de se repensar este campo, bem como repensar as práticas escolares, questionando as relações de poder existentes.

Cabe ressaltar que Michael Apple, embora seja um teórico crítico do currículo, defende algumas das categorias elencadas por Silva (2003), das teorias pós-críticas. E aponta a necessidade de compreender como os interesses ideológicos operam não somente nas dinâmicas de classe, mas também nas de gênero, de raça, de etnia. Propondo possibilidades de luta contra hegemônicas.

APROPRIAÇÃO DE APPLE NA PRODUÇÃO DO EPENN

Como parte das primeiras análises da dissertação de mestrado, nos propomos a analisar os trabalhos apresentados no GT de Currículo do EPENN, no ano de 2005. Recorremos à análise de conteúdo, dest acando nos trabalhos, as citações e obras de Apple. No total de 36 artigos separamos quatro, que dialogavam com o autor. A análise buscou i**dentificar a utilização da abordagem da teoria crítica do currículo, bem como compreender como** os conceitos, categorias e temáticas de Michael Apple foram utilizados na análise, identificando aproximações e distanciamentos do pensamento do autor.

O trabalho intitulado "Identidade e diferença: A prática curricular em questão, das autoras Sueli Borges Pereira e Ilma Vieira do Nascimento, da Universidade Federal do Maranhão- (UFMA), refere-se a uma dissertação de mestrado em andamento e tem como problemática, investigar como a identidade e a diferença são produzidas no contexto escolar, particularmente, de que modo a identidade negra está sendo tratada no currículo. A prática curricular em torno de uma educação multicultural é colocada em questão.

Os conceitos principais de análise são voltados para identidade e diferença étnico racial, multiculturalismo, pluralidade cultural, currículo e relações de poder. Percebemos que estes conceitos se localizam tanto nas correntes críticas, como nas pós-críticas, visto que as duas correntes se preocupam em investigar a homogenização do conhecimento corporificado no currículo, desconsiderando a pluralidade cultural existente. Para sustentar suas análises as autoras utilizam autores ligados aos estudos culturais de corte pós-crítico, como, Silva (2001), Hall (2001), pós-estruturalistas como Certeau (1994), Lopes (1999), etc. E também autores da corrente crítica como Apple (1989), Giroux (1999), Young (1999), entre outros.

Podemos apreender que mesmo utilizando linhas de pensamento distintas, o trabalho em questão localiza-se também na corrente crítica curricular, pois o objetivo da pesquisa visa a investigação de práticas curriculares e as relações de poder presentes no conteúdo curricular, impondo uma cultura hegemônica, frente a uma pluralidade cultural que deve ser respeitada. A escola neste processo atua construindo, através do currículo, uma imagem negativa de culturas vistas como inferiores, relacionadas a raça e etnia, legitimando um tipo de cultura considerada como legítima, apropriando-se da perspectiva curricular crítica do autor Michael Apple.

As autoras afirmam que a preocupação em torno do currículo multicultural se torna, de fato, uma preocupação também de teóricos críticos. E que estes teóricos dirigem críticas ao currículo nacional em relação à pluralidade cultural. O que de

fato é verdadeiro e constitui-se uma questão amplamente discutida por Apple. Entretanto, as autoras não trouxeram o pensamento deste autor, especificamente para a investigação da problemática.

A preocupação em relação ao multiculturalismo de Apple, não apontado pelas autoras, reside nas condições reais que esses movimentos têm transformado as práticas curriculares, uma vez que a classe dominante age de forma a organizá-la com formas mais moderadas e conservadoras, apresentando nos materiais didáticos questões de raça, etnia de forma superficial, apenas como "menções". Para o autor "o multiculturalismo foi um ganho parcial uma vez que os movimentos sociais abrangentes obrigaram os grupos dominantes a reagir" (APPLE, 2001, p. 10). O autor aponta que é necessário um multiculturalismo crítico e cita um exemplo de uma escola verdadeiramente multicultural localizada aqui no Brasil, no estado de Porto Alegre. Para ele este projeto contribuiu para o sucesso de alunos que tradicionalmente são rotulados de desajustados no ambiente escolar. E afirma que "multicultural é algo que é formado em conjunto e não vindo exclusivamente do Estado". (APPLE, 2012, p. 181)

Outro conceito apontado como sendo dos teóricos críticos é o de resistência. As autoras propõem a identificar as estratégias de resistência dos sujeitos envolvidos no processo educativo, no que se refere ao reconhecimento e valorização da cultura. Apple afirma que a reprodução social, não é o único viés para uma ordem social, visão demasiadamente simplista. Aponta que as lutas de resistência existem tanto no campo da escola, quanto no campo do trabalho, que são explícitas ou ocultas, podendo causar mudanças estruturais, visto que os estudantes não são seres passivos. (APPLE, 1989)

Dando prosseguimento às análises, o trabalho "A Gestão educacional e o currículo: projetos em tensão em nome da qualidade de ensino", da autora Ney Cristina Monteiro de Oliveira, da Universidade Federal do Pará (UFPA), tem como problemática, as concepções de qualidade, suas formas de estruturação e impactos dos projetos vinculados ao FUNDESCOLA, enquanto política pública, pautada na melhoria de qualidade do ensino das escolas públicas, bem como, analisar um programa educativo adotado em Belém- PA, projeto Escola Cabana, pautado em princípios de qualidade social da educação.

Percebemos que este trabalho se localiza na perspectiva crítica do currículo, pois concebe que as propostas das políticas públicas implementadas pelo estado, para serem aplicadas nas escolas, possuem uma linguagem que expressam uma ideologia, estratégias de controle da prática pedagógica, com vistas a uma qualidade na educação. Em contrapartida, estes programas geram uma aceleração de aprendizagem, impactando de tal forma o processo educativo, que conduzem aqueles estudantes que possuem mais dificuldade de aprendizagem à segregação. Consequentemente estes estudantes recebem um tratamento diferenciado. Isso

porque as políticas que são elaboradas para a escola não consideram a pluralidade cultural, mas são estruturadas a partir da homogeneidade de um discurso oficializado como conhecimento oficial.

Neste trabalho, localizamos nas referências bibliográficas autores críticos do currículo, como, Apple (1989;1996;1997), Moreira (1996), Giroux (1992), entre outros. No entanto, percebemos que a autora não os utilizaram, dentro do corpo do texto para sustentar a problemática, com exceção de Sacristán (1995), do qual se apropria do conceito de currículo como prática. Entendemos que mesmo não sendo citado, a perspectiva crítica de Michael Apple é apropriada no texto. Para este autor, o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. A análise de Apple (1989) consiste no questionamento de qual conhecimento é considerado verdadeiro, analisando os pressupostos ideológicos do currículo oficial. Michael Apple traz contribuições para a análise de políticas públicas e para a discussão educacional, pois ele trata de questões sociais, econômicas, culturais e ideológicas que mediam a escola. Apple (2006) defende a ideia de que a educação não é uma atividade neutra, sem intenção, e que o educador está envolvido em um ato político. Nesta perspectiva a autora desta comunicação dialoga com a teoria crítica do currículo de forma consistente.

O trabalho intitulado: “A transformação do conhecimento científico em saberes escolares: Princípios recontextualizadores”, das autoras Débora Maria do Nascimento e Márcia Maria de Oliveira Melo, da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, tem como problemática, compreender como os professores selecionam e transformam os conteúdos em aula, através de estudos do processo de construção do saber escolar, nos ciclos iniciais do ensino fundamental da escola pública do município de Pau dos Ferros- RN. As categorias, currículo e saber escolar são centrais para a compreensão do processo de transformação dos conhecimentos escolares.

Além destas categorias, são utilizados conceitos como: prática docente, conhecimento escolar, conhecimento científico, além de conceitos centrais de Basil Bernstein (1996), para explicar as relações sociais e pedagógicas e as relações de poder que se manifestam na prática docente. As autoras realizam uma análise dos estudos de teóricos críticos sobre o campo curricular e sua relação com o saber escolar, bem como do conhecimento escolar, como aportes iniciais, recorrendo às abordagens de Bernstein (1996) para subsidiar às análises da pesquisa. Desta forma, compreendemos que pela linha de pensamento a qual Bernstein pertence, este estudo localiza-se na vertente crítica, com corte estruturalista. “A sociologia de Bernstein é considerada estruturalista, com fortes raízes durkheimianas. Possui, também, influências das tendências weberiana, marxista e interacionista”. (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 33)

Segundo estes mesmos autores, por realizar uma análise crítica do processo de escolarização e do currículo, Bernstein é geralmente incluído entre os autores que fazem este tipo de análise, tais como Michael Apple, que foi citado apenas como um dos autores que fizeram uma análise do pensamento de Bernstein. Contudo, Apple critica seus trabalhos, inclusive no que se refere aos efeitos da classe social na educação, considerando uma teoria consistente, porém obscura e que não apresenta processos de consciência de classe nas lutas pela educação e não incorpora a atuação dos conflitos de classe social. Mainardes e Stremel (2010). Entretanto, embora critique os trabalhos de Bernstein, Apple (2001) aponta que este autor realiza uma análise não-romântica das relações de poder, reconhecendo que estamos inseridos em uma sociedade capitalista.

O último trabalho analisado "A escolarização como prática produtiva: implicações para o currículo", da autora Josenilda Maués, da Universidade Federal do Pará- UFPA, problematiza o papel da escola, colocando sob suspeita sua função unicamente mediadora das relações dos sujeitos, estabelecendo uma visão produtiva na fabricação de sujeitos e subjetividades.

Os argumentos sustentados localizam-se na corrente pós-crítica do currículo de perspectivas pós-estruturalistas e apontam conceitos como sujeito, subjetividades, currículo e poder e linguagem. Esta abordagem implica uma visão da escolarização como prática, nega a visão reprodutivista, assumindo o currículo como prática e campo de conhecimento. O currículo, nesta perspectiva é visto como um elemento envolvido da produção das subjetividades e que se transforma nos diferentes tempos e lugares, sendo uma questão de perspectiva histórica.

Ao afirmar que a reprodução cultural e social vem sendo problematizada pelos teóricos críticos, a autora cita Apple (1989), como um autor que critica a concepção de escola como uma mera reprodutora, interpretando-a como um sistema de reprodução como de produção. No que se refere ao viés reprodutivista, podemos apreender que Apple não nega tal caráter, mas afirma que as escolas são reprodutoras somente quando auxiliam na seleção da força de trabalho. "São agentes que criam e recriam a cultura dominante, que contribuem para a hegemonia ideológica desses grupos". (APPLE, 1989, p. 58).

Apple (1989) aponta, porém, que não é somente isso que as escolas fazem. Confere a escolarização uma função complexa e contraditória, afirmando que as escolas atuam como um aparelho ideológico do Estado, contribuindo para a acumulação, produção e controle do conhecimento técnico/administrativo na sociedade capitalista. E aponta que as escolas são instituições de preservação e distribuição cultural, "que produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismo abertos de dominação". (APPLE, 2006, p.12).

Desta forma, o autor concebe a escola como tendo um papel dual: na produção de agentes ou pessoas “apropriados “para atender as necessidades da divisão social do trabalho, com valores, disposições e normas; como também na produção de tipos particulares de formas de conhecimento exigido pela sociedade capitalista, chamado pelo autor de conhecimento técnico/administrativo. Desta forma, a apropriação da visão de Apple no que se refere à atribuição da escola como produtora, não corresponde corretamente a seu pensamento, visto que o autor não corrobora com a visão de escola na produção de subjetividades distanciando-se da abordagem tratada no trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise dos trabalhos, percebemos que a maioria dos artigos abordam o tema currículo, voltado para temas como gênero, raça, etnia, multiculturalismo, identidade, diferença, entre outros, temas esses mais recorrentes nos estudos embasados na teoria pós crítica. Apesar desse emergente discurso pós-crítico, notamos uma permanência de análises mais gerais referenciada nos estudos críticos, na medida em que os autores concebem o currículo como um espaço de conflitos, permeado por relações de poder, problematizando questões em relação ao conhecimento, a lutas, aspectos culturais, políticos, ideológicos e econômicos. Observamos que Apple não é utilizado como referência central, mas sim pontualmente em partes dos textos quando os autores utilizavam referências a conceitos e análises críticas do currículo.

Nesse sentido, reforçamos o que (NEGRI, 2010, p.289) aponta: “a busca pela elaboração e concretização de um currículo mais democrático deve, portanto preservar importantes elementos da tradição crítica, sem desconsiderar parte das propostas pós-críticas que permitem aprofundar as reflexões sobre o currículo escolar”. Assim, o estudo sobre currículo perpassa e se sustenta em perspectivas teóricas diferenciadas, portanto longe de uma hegemonização teórica neste campo.

Concluímos que apesar da presença marcante de temas e conceitos dos estudos pós críticos, a teoria crítica é recorrente nas análises, situando e contextualizando as questões de pesquisa. A amostra é apenas inicial, mas acreditamos que visualizar um percurso de produção do campo curricular brasileiro nos permite compreender as preocupações e objetos até então investigados e quais diálogos teóricos têm sido recorrentes e predominantes, bem como os autores referenciais. O EPEN é um espaço consolidado de produção e circulação das pesquisas educacionais, o que permite um olhar ampliado para o campo curricular brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

APPLE, Michael. **Educação e poder.** Porto Alegre, Artes Médicas,1995

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 3a ed. São Paulo: Cortez, 1999

APPLE, Michael W. **Trabalho docente textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, M. W. **Reestruturação Educativa e Curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, p. 5-33, 2001.

GANDIN, A. Luís. **Michael Apple: A educação sobre a ótica da análise relacional. Pedagogia contemporânea.** 2011. Disponível em: www.google.com.br/?gws_rd=ssl. Acesso em: 23/04/2015

GOODSON, Ivor F. **Curriculo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunneeta. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, Política e Currículo.** Educação, sociedade e cultura, nº39, 2013, 7-23.

MACEDO, Elizabeth. Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2004, p.119-152.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11 n.22, p.31-54, maio/agosto 2010. Disponível em: http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias. Acesso em: 08/04/2016.

MAUÉS. Josenilda. A escolarização como prática produtiva: Implicações para o currículo. In: **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)**, 18º, 2005, Pará. Comunicação oral...Pará Universidade Federal do Pará, UFPA, 2005.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1999.

NASCIMENTO, D, Maria do; MELO, M, M, de Oliveira. A transformação do conhecimento científico em saberes escolares: Princípios recontextualizadores. In: **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)**, 18º, 2005, Pará. Comunicação oral...Pará, UFPA, 2005.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do; PEREIRA, Sueli Borges. Identidade e diferença: A prática curricular em questão. In: **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)**, 18º, 2005, Pará. Comunicação oral...Pará, UFPA, 2005.

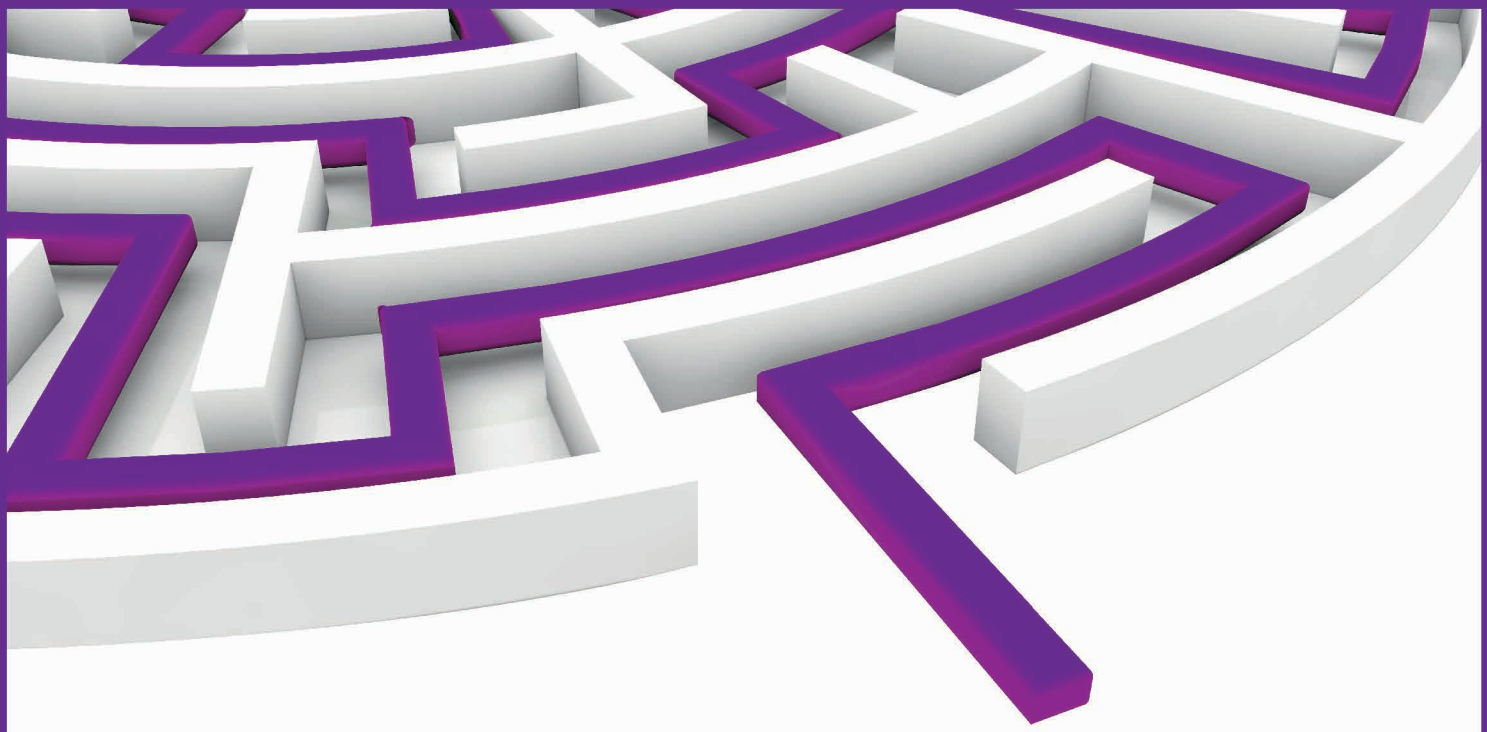
NEGRI, R.; De, Stefania. Um currículo democrático na contemporaneidade: desafios e possibilidades teóricas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 274-292, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A gestão educacional e o currículo: Projetos em tensão em nome da qualidade do ensino. In: **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN)**, 18º, 2005, Pará. Comunicação oral... Pará, UFPA, 2005.

PARASKEVA, M, J. **Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos**. v.2, n.1, pp.106-120, Jan/Jun, Ermesinde, Portugal, 2002. Disponível em www. curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 15/09/15.

SILVA, V. Maria; MARQUES A. R. Mara; GANDIN, A. Luís. Contradições e ambiguidades do Currículo e das políticas educacionais contemporâneas: Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 175-184, Jan/Abr 2012. disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 10/09/15. .

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



A totalidade dos textos que compõem o Volume V da Coleção “CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL” constitui-se em mediações teórico-metodológicas que possibilitam ao leitor compreender que, embora as questões em torno da articulação Educação e Diversidade tenham ganhado visibilidade nos últimos anos, ainda são preocupação central no campo das Ciências da Educação, devido à necessidade de se reconfigurar o entendimento de sua concepção pela sociedade como construção social, cuja origem se encontra nos processos históricos, culturais, políticos, econômicos e educacionais. Dessa forma, o debate sobre Educação e Diversidade traduz expectativas e anseios complexos de grupos sociais mais abrangentes, considerando-se a existência da diversidade de culturas que exprimem, levando a novas formas de entendimento dos espaços sociais, e, consequentemente, das complexas e múltiplas formas de participação. Os textos que aqui se apresentam, do XXIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), mergulham nessa problemática contemporânea e perpassam espaços culturais diferenciados que nos fazem refletir sobre a centralidade de e nas instituições formadoras: se estão a fornecer elementos para consolidação de uma formação que permita articular campos teórico-conceituais, e, principalmente, campos de saberes específicos. Certamente esta é uma das maiores contribuições desses estudos.

edufpi

PPGED UFPB · anped Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação · Forpred nordeste · Governo Federal Brasil Pátria Educadora · Ministério da Educação · CAPES · CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico · Universidade Federal do Piauí