Editora Poisson

Educação no Século XXI - Volume 27

Formação Docente

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2019

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos Toledo
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

**Educação no Século XXI - Volume 27 -
Formação Docente/Organização: Editora
Poisson Belo Horizonte - MG: Poisson,
2019**

Formato: PDF

ISBN: 978-85-7042-134-0

DOI: 10.5935/978-85-7042-134-0

**Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia**

**1. Educação 2. Inclusão 3. Especial
I. Título**

CDD-370

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

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Docência universitária: Reflexões sobre a prática docente e a influência dos paradigmas 07

Alexandre Marinho Teixeira, Sirlene Donaiski Motin

Capítulo 2: Saberes docentes: Em análise as pesquisas apresentadas na Anped Sul no período de 2004 à 2014..... 13

Graciele Alice Carvalho Adriano, Leonardo Pavanello Junior, Taíze Santos Batistti, Rita BuzziRausch

Capítulo 3: Uma caracterização inicial da produção acadêmico-científica brasileira sobre socialização profissional docente 23

Matheus Gibbin Zanzini. Eduardo A. Terrazzan

Capítulo 4: Didática do ensino superior: A reflexão sobre a prática docente..... 30

Willderlânia Ximenes Cunha, Diana Guimarães Silva, Erica José Bezerra, José Batista Neto

Capítulo 5: Formação de professores e o desenvolvimento de competências para o ensino..... 39

Francisco Ricardo Miranda Pinto, Maria Tatiane Ferreira Lima, Maria da Paz Arruda Aragão, Liliane Luz Alves, Ilani Marques Souto Araújo, Daniel Luís Carneiro Madeira

Capítulo 6: A função da universidade e a formação continuada de professores: Pesquisa e emancipação 51

Denise Rosana da Silva Moraes, Berenice Lurdes Borssoi, Rosane Wandscheer Bortolini

Capítulo 7: Pensar, ler, ensinar: Notas sobre as atividades no estágio de docência e reflexões do supervisor nas suas interfaces teoria-prática..... 61

Judite Eugênia Barbosa Costa, Marly Cutrim de Menezes

Capítulo 8: Contribuições para a compreensão sobre a formação de professores em cursos da modalidade a distância..... 76

Mara Lúcia Ramalho, Cláudia Elizabeth Baracho, Arlete Barbosa dos Reis

Capítulo 9: Mostra de curtas da educação infantil: Uma forma de registrar e ressignificar as experiências vivenciadas no estágio supervisionado..... 82

Lindalva Pessoni Santos, Cláudia do Nascimento, Márcia Aparecida Menezes, Silvana Custódio Pinheiro Melo, Viviane Arantes de Andrade

SUMÁRIO

Capítulo 10: A formação continuada e o PDE: Do fenômeno da pesquisa à experiência dos alunos de um programa de mestrado e doutorado em Educação..... 89

Maria Beatriz de Castro Silva Bruce

Capítulo 11: Formação continuada de professores: Reflexões e práticas em ação 95

Eliara Zavieruka Levinski, Luciane Spanhol Bordignon

Capítulo 12: A ação do coordenador pedagógico no cotidiano de formação continuada da escola..... 105

Maysa Karla da Fonseca Beltrame

Capítulo 13: A experiência do estágio supervisionado para quem já exerce a docência 112

Aldeci França Araujo dos Santos, Vanda Duarte de Andrade, Marcos Paulo Oliveira Sobral

Capítulo 14: Saberes que permeiam a formação de professores de música 119

José Robson Maia de Almeida

Capítulo 15: Tradução intersemiótica como fator de contribuição para a história da educação escolar: um estudo sobre a importância da TI para a formação de professor com ênfase na apreciação das metodologias ativas..... 127

Maria Cristina Marcelino Bento, Paulo Sérgio de Sena, Ricardo Mendonça Neves dos Santos

Capítulo 16: A formação de professores e as dificuldades do fazer docente 133

Sílvio César Lopes da Silva, Alciene Pereira Marinho, Jailda Santos Arruda, Lucas Emanuel da Silva Gomes, José Ferreira de Lima Neto

Capítulo 17: Formação de formadores pnaic: parcerias, desafios e conquistas no tocantins. 140

Aldizia Carneiro de Araujo, Alessandra Escobar

Capítulo 18: Formação de professores de matemática de escolas públicas em tecnologias: Desafios 148

Joselito Silva do Espírito Santo

Capítulo 19: A construção da autonomia dos futuros professores: O uso do portfólio e a formação docente 153

Giselle Larizzatti Agazzi, Maria José Marques

SUMÁRIO

Capítulo 20: Incentivos à titulação de professores na universidade do estado da Bahia (UNEB).....	160

Jacqueline Maria dos Santos, Alessandra Neiva Cerqueira, Roberta de Oliveira Leal, Lídia Boaventura Pimenta

Capítulo 21: Os programas de monitoria e tutoria no bacharelado em Ciências e Tecnologia da UFRN: Desafios e possibilidades	168

Julie Idália Araújo Macêdo, Kaline Melo de Souto Viana

Capítulo 22: Monitoria como um programa de iniciação à saberes pedagógicos.....	179

Liara das Graças Costa de Medeiros, Adriana Valéria Santos Diniz

Capítulo 23: O Pronatec como vivência docente para melhoria didática de acadêmicos bacharéis.....	185

Salmon Carlos Vitorino, Sérvulu Mário de Paiva Lacerda, Rayza de Lima Torres, Danilo da Silva Abreu, José Renato da Silva Abreu

Capítulo 24: Coordenador pedagógico como formador de professores da educação básica na escola de tempo integral.....	189

Raquel Pozzenato Silazaki, Renata Portela Rinaldi

Capítulo 25: A tessitura entre o trabalho docente e os saberes docentes: Uma tentativa de compreender a complexidade do fazer docente	198

Ana Tereza Felix da Silva Zuchini, Deusodete Rita da Silva Aimi, Everton Neves dos Santos

Capítulo 26: Campo de estudo formação de professores: Processo de construção e desenvolvimento deste domínio	205

Raquel Pozzenato Silazaki, Neiva Solange da Silva, Renata Portela Rinaldi

Capítulo 27: Aulas dinâmicas para o ensino interativo: Método e resultados de uma experiência de formação docente	213

Astério Ribeiro Pessoa Neto, Alzimária Ramos Pessoa, Carlos Alberto Ferreira Danon, Heitor Cordeiro Fragoso, Suzeli Mauro

Autores:	221

Capítulo 1

Docência universitária: Reflexões sobre a prática docente e a influência dos paradigmas

Alexandre Marinho Teixeira

Sirlene Donaiski Motin

Resumo: As transformações e a construção das sociedades do conhecimento são temas de diversos estudos, e podemos citar que para construir sociedades justas, pacíficas e sustentáveis é necessário desenvolver uma visão global, complexa e em teia para entender as relações sociais, para tanto, são discutidas formas de superar o paradigma newtoniano-cartesiano nos diversos níveis de formação, tanto dos alunos quanto dos professores. Considerando esse cenário, este trabalho trata da pesquisa-ação, realizada com base nos encontros de investigação sobre Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. A pesquisa contou com 25 participantes, entre professores, mestrandos e doutorandos de diferentes áreas do conhecimento. O objetivo do texto é relatar as experiências vivenciadas ao longo da disciplina, contextualizando com os conceitos de alguns autores, apresentados nas discussões em sala, a respeito da evolução paradigmática e suas influências na sociedade e na educação. No decorrer dos 15 encontros, buscou-se como objetivo refletir e analisar como é possível desenvolver práticas pedagógicas que superem o paradigma newtoniano-cartesiano da reprodução e fragmentação do conhecimento na docência universitária, bem como oportunizar um ensino criativo, crítico, ativo e transformador, condizente com a proposição de provocar uma mudança social. Foram utilizados como base teórica os autores: Behrens (2012, 2013), Capra (2004), Cunha e Leite (1996), Global Alliance for Transforming Education (GATE, 1991), Libâneo (1986) e Morin (2000). Os resultados obtidos com a pesquisa foram o aprofundamento da visão newtoniana-cartesiana, reflexões a respeito da prática pedagógica voltada para a complexidade e como é possível desenvolvê-la na docência universitária.

Palavras-chave: Paradigmas. Docência universitária. Prática pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi apresentada no XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) sob a temática da Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente.

Considerando as transformações e o desenvolvimento da sociedade, muitos estudos são realizados para compreender e destacar as relações sociais nas diferentes áreas do conhecimento. Um estudo recente e de grande relevância mundial foi publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2015) – o livro eletrônico *Renovando a visão das sociedades do conhecimento para a paz e o desenvolvimento sustentável*. Nele, são salientados alguns princípios que contribuem para o avanço das sociedades do conhecimento em que o desenvolvimento humano é considerado “um processo de expansão das escolhas das pessoas” (p. 2) e de criação “de um ambiente propício para que as pessoas desfrutem de uma vida longa, saudável e criativa” (p. 2). O desenvolvimento dessas sociedades fundamenta-se sob quatro pilares, quais sejam: “liberdade de expressão e liberdade de informação; acesso universal à informação e ao conhecimento; ensino de qualidade para todos e respeito à diversidade cultural e linguística” (p. vii).

Cabe destacar que, de acordo com o relatório, o conhecimento:

não pode ser reduzido à mera soma de elementos de informação não relacionados. Conhecimento é um conceito que envolve significado, organização e estrutura. Ele se refere a conjuntos articulados de observações, análises e interpretações significativas, desenvolvidos ao longo do tempo e disponíveis a cada geração para serem discutidos e criticados (UNESCO, 2015, p. 6).

Complementando a visão apresentada, alerta-se que, para renovar a visão das sociedades do conhecimento, é preciso ampliar as experiências de aprendizagem, pois as lições com foco nas tecnologias da aprendizagem e habilidades técnicas já não são capazes de desenvolver uma aprendizagem que transforme a vida das pessoas. Nesse sentido, o texto alerta que, para ser proficiente em informações e mídias, se necessita desenvolver

competências conceituais, tais como pensamento crítico, abordagens inovadoras para resolução de problemas, competências práticas para navegar em ambientes de mídia e informação e competências tais como interação via redes sociais, cidadania digital e habilidades para interação intercultural (UNESCO, 2015, p. 6).

As ideias propostas pelo relatório da Unesco (2015) estão em consonância com as propostas do paradigma da complexidade, que começaram a ser defendidas nas obras de vários pesquisadores, como Behrens (2012, 2013), Capra (2004), Freire (1992), Kuhn (1996 apud TORRES; BEHRENS, 2014), Morin (2000), entre outros. O ponto de similaridade entre as ideias desses pesquisadores é que o paradigma inovador defende a visão da totalidade, uma visão global, sistêmica, sendo necessário superar a reprodução do conhecimento, por meio da proposta de que o sujeito produza seu próprio conhecimento, que deve ser significativo e relevante.

A partir do exposto, percebe-se que, no âmbito educacional, as práticas pedagógicas que têm como base o paradigma newtoniano-cartesiano não atendem às expectativas de uma formação voltada ao todo, a qual contempla a produção de um conhecimento novo, favorecendo a autonomia, a criticidade, a tolerância, o respeito e a transformação social. Sendo assim, neste artigo busca-se investigar as possibilidades de práticas pedagógicas que podem superar o paradigma newtoniano-cartesiano de reprodução e fragmentação do conhecimento na docência universitária, condizentes com a proposição das sociedades do conhecimento.

Buscando contribuir para as discussões a respeito da questão apresentada, foi desenvolvida uma investigação/pesquisa, por meio da pesquisa-ação, que contou com o apoio do grupo de pesquisa Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PEFOP), da PUCPR, na linha Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. O intuito desse grupo foi investigar, com os participantes, ou seja, 25 alunos do mestrado e doutorado em Educação, que atuam em diversas áreas do conhecimento, por meio do projeto “Formação Pedagógica do Professor Universitário”, as possibilidades de desenvolvimento e aplicação de práticas pedagógicas que busquem superar o paradigma newtoniano-cartesiano de reprodução e fragmentação do conhecimento. O período para a realização da pesquisa foi de 15 encontros de três horas semanais, nos quais foram utilizadas metodologias condizentes com práticas pedagógicas inovadoras.

2. TRANSPOSIÇÃO PARADIGMÁTICA E SUAS INFLUÊNCIAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Muitas pesquisas no âmbito educacional estão sendo publicadas a respeito dos desafios para atender às exigências paradigmáticas da sociedade. Ao citar a mudança paradigmática, é importante mencionar a visão de alguns autores sobre os paradigmas. Para Khun (1996 apud TORRES; BEHRENS, 2014, p. 16), por exemplo, eles são considerados “um sistema estruturado de regras, normas, pressupostos, métodos e princípios aceitos e reproduzidos por um determinado tempo pela prática de uma comunidade científica”. Ampliando esse conceito, podem-se citar tanto a perspectiva de Morin (2000) quanto a de Capra (2004), que propõem uma visão integradora do universo, em uma perspectiva de teia ou rede, opondo-se fortemente à visão reducionista, mecânica e fragmentada do universo.

Ao longo da história da humanidade, as mudanças paradigmáticas estiveram presentes. Os séculos XIX e XX, por exemplo, foram marcados pelo paradigma newtoniano-cartesiano, que possibilitou significativos avanços científicos e tecnológicos; por outro lado, segundo Behrens (2013), essa influência caracterizou uma sociedade de produção em massa, bem como uma educação reducionista, racional e fragmentada. Nesse sentido, Cardoso (1995, p. 31) salienta que, “em resumo, o paradigma cartesiano-newtoniano orienta o saber e a ação propriamente pela razão e pela experimentação, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração”. Considerando o exposto, atualmente a sociedade enfrenta dificuldades para lidar com problemas globais que atingem a humanidade.

Em oposição à visão newtoniana-cartesiana, a Unesco (2015, p. 1) contribui expondo que as “sociedades do conhecimento, compatíveis com igualdade e desenvolvimento humano e sustentável, não podem ser alcançadas simplesmente com o desenvolvimento de infraestrutura tecnológica”. A esse respeito, Morin (2000) afirma que o conhecimento apenas de informações ou dados isolados não é o suficiente para o entendimento dos problemas do mundo, ou seja, a visão fragmentada impede que se possam enxergar os problemas essenciais; ademais, o conhecimento especializado retira um objeto do contexto e do conjunto do qual faz parte, ação que não permite que se analisem os laços e intercomunicações com o meio no qual estava inserido. Assim, tendo como fundamento a perspectiva da mudança para atender às novas demandas da sociedade, no sentido de superar os desafios e desenvolver uma sociedade justa, pacífica, sustentável, tolerante e ética, o paradigma inovador ganhou espaço na sociedade.

Na educação, essa mudança paradigmática levou a repensar a prática pedagógica, pois os papéis dos componentes da educação: a escola, o professor, os alunos, a metodologia e a avaliação, precisam estar em consonância com as necessidades da sociedade. Surgiram, assim, as abordagens de ensino holística ou sistêmica, progressista e o ensino com pesquisa, visando a fundamentar tal mudança, que começou a ganhar espaço na década de 1960, quando estudos começaram a ser publicados fazendo críticas à lógica disciplinar, com destaque para as publicações a respeito da multi, pluri e transdisciplinaridade (BEHRENS, 2012).

A abordagem holística busca a superação da fragmentação do conhecimento e o resgate do ser humano, com suas múltiplas inteligências (BEHRENS, 2013). Segundo estudos da Global Alliance for Transforming Education (GATE, 1991), o holismo é a interdependência da teoria, investigação e prática, que expande a ciência e o potencial humano. Essa perspectiva reconhece que toda a vida está conectada de várias maneiras. Nesse contexto, a escola visa a aprofundar as relações dos estudantes com a sociedade, planeta e cosmo (BEHRENS, 2013), adotando, para tanto, uma metodologia em que docentes e discentes criam uma relação de parceria, buscando a prática pedagógica crítica, reflexiva, produtiva e transformadora. Em outras palavras, concebe-se a aprendizagem como ferramenta para buscar qualidade de vida (BEHRENS, 2013).

A abordagem considera o aluno um ser pleno, com potencialidades a ser desenvolvidas, já o professor sempre busca superar a fragmentação e reprodução do conteúdo, instigando os alunos a recuperar os valores perdidos na sociedade moderna (justiça, paz, harmonia, solidariedade, igualdade, honestidade etc.), criando em sala um ambiente de respeito e tolerância (BEHRENS, 2013). Ainda, GATE (1991) considera os professores facilitadores da aprendizagem. Com relação à avaliação, ela está a serviço da construção do conhecimento e visa ao processo de crescimento gradativo (BEHRENS, 2013).

A abordagem progressista entende o indivíduo como construtor da própria história, podendo o homem se tornar um cidadão do seu país e do mundo, bem como construir a sociedade e a história. Nesse sentido, a abordagem tem uma tendência libertadora e crítico-social, como também se caracteriza pela busca de transformação social; para alcançar esses pressupostos, a educação precisa de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e transformadora, em que o desenvolvimento intelectual dos indivíduos ocorre mediante o compartilhamento de ideias, informações, responsabilidades, decisões e cooperação entre os indivíduos.

Libâneo (1986) salienta que essa visão de educação libertadora questiona a realidade das relações do homem com a natureza e os outros homens, com o objetivo de transformar a sociedade por uma educação crítica. A escola é o local em que se priorizam o diálogo, a troca, o enriquecimento mútuo etc., sendo considerada uma instituição libertadora, democrática, dialógica e crítica, que instiga tanto os alunos quanto os professores a realizar uma reflexão a respeito do contexto histórico, provocando, assim, a intervenção para a transformação social (BEHRENS, 2013). A metodologia adotada tem como alicerce o diálogo, a rigorosidade, a exigência e a seriedade, tendo como ponto de partida e chegada a prática social (BEHRENS, 2013). Libâneo (1986) contribui com essa caracterização mencionando que os temas geradores propostos no ensino partem da prática de vida dos educandos e que a transmissão de conteúdo é rejeitada, sendo mais importante a relação com a experiência vivida.

Todos os conteúdos podem ser produzidos pelos educandos com a orientação do professor, que é entendido como um sujeito no processo, buscando no diálogo a fonte empreendedora da produção do conhecimento e a superação da visão de aluno-objeto, atitudes que favorecem a relação horizontal característica da abordagem. Atua, também, como mediador no processo de produção do conhecimento e nega toda forma de repreensão no processo, sendo considerado autoridade pela competência e não pela imposição. Por sua vez, os educandos são entendidos como sujeitos ativos, sérios e criativos, que constroem o conhecimento nas suas interações com o mundo e os outros, organizam sua experiência e aprendem de um jeito original e específico. A avaliação é contínua, processual e transformadora, com momentos de autoavaliação e participação individual e em grupos, além de não possuir caráter punitivo e buscar a superação do senso comum (BEHRENS, 2013).

Da mesma forma, a abordagem de ensino com pesquisa busca superar a reprodução do conhecimento, característica da visão newtoniana-cartesiana, e leva os educadores a investigar como propiciar metodologias que atendam às exigências contemporâneas (BEHRENS, 2013). Para Cunha e Leite (1996), a abordagem difere muito da lógica tradicional, no sentido de admitir a dúvida e o erro como partes importantes do processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, a escola busca articular uma formação diferenciada, que envolva docentes e discentes, para atender às demandas atuais de criticidade e reflexividade, oportunizando o desenvolvimento de projetos, com o intuito de produzir conhecimento. A metodologia tem como foco a busca pela produção do conhecimento por meio do aprender a aprender, tanto pelos estudantes quanto pelos professores. Nessa ação pedagógica, é necessário problematizar os conteúdos, desafiar os alunos e envolvê-los na busca por informações e diferentes soluções para as situações (BEHRENS, 2013). Para Freire (1992), aliás, ensinar, aprender e pesquisar são componentes do conhecimento.

O professor, nessa abordagem, é visto como articulador e mediador do conhecimento, possui espírito crítico e criativo apurado, bem como instiga seus alunos a se posicionar, ser autônomos, tomar decisões, ser reflexivos e construir o conhecimento em parceria (BEHRENS, 2013). Ainda, “o professor deve ser um contínuo investigador, insaciável, pois sua atitude refletirá sua vivência, militância na busca da produção do conhecimento” (BEHRENS, 2013, p. 90). Já o aluno é um sujeito ativo, crítico, questionador no processo de aprendizagem e capaz de produzir sua própria aprendizagem. Finalmente, a avaliação está em sintonia com a proposta da abordagem, caracterizando-se por ser contínua, processual e participativa (BEHRENS, 2013).

Cada abordagem inovadora possui suas especificidades, mas também pontos comuns com relação aos papéis dos componentes da educação. Cabe ressaltar que a escola, nas visões holística, progressista e ensino com pesquisa, é considerada o lugar em que se propicia o aprofundamento da relação dos estudantes com a sociedade e o planeta, bem como a articulação de uma formação voltada às demandas atuais de criticidade e flexibilidade, focando a produção do conhecimento e inovação voltada à intervenção e transformação social (BEHRENS, 2013; CARDOSO, 1995).

A metodologia fundamentada na visão inovadora propõe que docentes e discentes criem uma relação dialógica e de parceria, buscando o aprender a aprender e uma prática pedagógica crítica, reflexiva, produtiva e transformadora (BEHRENS, 2013). Condizente com a metodologia, a avaliação é contínua, processual e participativa, sendo considerada um instrumento a favor da aprendizagem, sem caráter punitivo. Os estudantes são vistos como sujeitos ativos e críticos, que possuem potencialidades para desenvolver seu conhecimento por meio da aprendizagem (BEHRENS, 2013). O papel do docente é desafiador aos professores, pois se espera que eles assumam um papel de articulação e mediação do conhecimento, visando à superação da reprodução e fragmentação do conhecimento.

Por mais que o movimento newtoniano-cartesiano venha perdendo força, a mudança da abordagem pedagógica conservadora para inovadora exige um profundo e constante processo de reflexão sobre a

docência. É necessário, por exemplo, ter clareza quanto à importância social e compromisso que o professor desempenha na educação dos cidadãos para a vida, como também adotar diferentes metodologias de ensino, mais compatíveis com as necessidades atuais.

Nesse movimento paradigmático inovador, percebe-se que o desafio da mudança impacta tanto docentes quanto estudantes, pois a formação daqueles e de grande parte destes teve como pressupostos o paradigma newtoniano-cartesiano. Nesse sentido, é preciso considerar que, para que ocorra a mudança de seus papéis, são fundamentais envolvimento e compromisso. Para tanto, precisa-se refletir a respeito do papel do professor e do aluno e ter clareza de que a mudança não é repentina nem acontece por imposição, mas, sim, por convencimento.

3.METODOLOGIA E RESULTADOS

O objetivo desta pesquisa foi investigar as possibilidades de práticas pedagógicas que podem superar o paradigma newtoniano-cartesiano de reprodução e fragmentação do conhecimento na docência universitária, condizente com a proposição das sociedades do conhecimento. Para tanto, foi adotada uma metodologia de pesquisa de caráter participativo, visto que esse modelo propicia a participação ativa de todos os envolvidos, buscando a transformação social (TOLEDO; JACOBI, 2013). Ainda segundo o autor “No caso da pesquisa-ação em particular, remete não só a necessidade de envolver diretamente os grupos sociais na busca de soluções para seus problemas, mas também de promover maior articulação entre a teoria e a prática na produção de novos saberes” (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 157). Considerando que a proposta do curso teve como pressupostos essenciais promover nos encontros discussões e reflexões voltadas à prática e vivenciar diferentes estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem que pudessem ser utilizadas em sala com a visão do paradigma inovador, a adoção da metodologia de pesquisa-ação favoreceu a investigação da pesquisa.

Durante os encontros realizados no grupo PEFOP Paradigmas Educacionais e formação de professores, com ênfase na Prática Pedagógica, foram propostas atividades individuais e coletivas aos mestrandos e doutorandos, sempre com vistas a agregar a prática; entre elas, é possível mencionar que as leituras possibilitaram o embasamento teórico para subsidiar a investigação, que muitas vezes, seguiram a estratégia da sala de aula invertida. Os encontros foram baseados no diálogo, houve o aprofundamento do conteúdo, com a coordenação da professora e colaboração das experiências dos colegas.

No decorrer das semanas, foram construídos quadros sinópticos individuais a respeito das abordagens conservadoras e inovadoras, que serviram de base para as discussões coletivas, reflexões sobre as sínteses e construção de textos individuais e, posteriormente, em duplas ou trios. A constituição dos quadros sinópticos exigiu, também, a realização de pesquisa bibliográfica, com base na obtenção de dados primários e secundários em fontes bibliográficas, mencionando-se as principais ideias dos autores para a respectiva abordagem. É importante mencionar que, por meio das atividades, o participante desenvolveu a responsabilidade por sua aprendizagem e dos demais colegas.

A avaliação do processo de pesquisa-ação foi feita por meio de portfólio, tendo como base as atividades entregues. Este é um tipo de avaliação em que é possível analisar o progresso no decorrer das atividades, além de auxiliar na elaboração do artigo final, sendo o entrelaçamento das atividades importantíssimo para dar credibilidade ao processo avaliativo. Ademais, as práticas pedagógicas adotadas favoreceram a reflexão a respeito de como é possível propor atividades em que o aluno seja ativo, responsável pelo processo da construção do conhecimento, criativo e crítico. Nesse sentido, ainda pode-se citar que o participante consegue observar sua evolução ao consultar os quadros elaborados para elaborar o artigo individual da pesquisa.

4.DISSCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de desenvolvimento das sociedades do conhecimento recomendada pela Unesco (2015) demonstra a preocupação de organizações mundiais, bem como dos pesquisadores que compõem essas pesquisas, em promover uma sociedade pautada em valores éticos, sustentáveis, justos e igualitários. É nesse sentido que o paradigma inovador vem contribuindo.

É nítido que todas as áreas do conhecimento estão sendo desafiadas a repensar suas visões a partir de um novo paradigma da complexidade; na educação, esse impacto não é diferente. A busca pela superação do paradigma newtoniano-cartesiano, que ainda hoje exerce grande influência na educação por meio da fragmentação do conhecimento, visão mecânica da aprendizagem e visão reducionista de mundo, faz-se

necessária. Não há como negar que tal paradigma trouxe inúmeros avanços para a sociedade, porém espera-se que, a partir dos pontos positivos, aconteça uma evolução para superar o que foi esquecido e deixado de lado durante muitos anos: os sentimentos.

Em meio a essas mudanças, faz-se necessário refletir a respeito dos papéis do ensino, da docência, dos estudantes e da universidade. Nesse sentido, a pesquisa sobre Paradigmas Educacionais proporcionou reflexões a respeito da prática pedagógica voltada para a complexidade. Durante os encontros, foi possível tomar consciência de alguns pontos que podem ser desenvolvidos com relação à prática pedagógica docente, produzindo, assim, um conhecimento voltado à prática. Ademais, a dinâmica metodológica adotada implicou que os participantes tivessem uma postura ativa, para a colaboração na construção dos conhecimentos.

Em alguns momentos de exposição, percebeu-se nos depoimentos que as dificuldades para transpor a visão newtoniana-cartesiana envolvem, muitas vezes, o receio da inter, multi e transdisciplinaridade e de não conseguir lecionar todo o conteúdo proposto na disciplina, de modo que uma visão global fica comprometida, como também a evolução para uma visão complexa. Ainda nesse contexto, a visão da complexidade convida a repensar a prática docente e as estruturas curriculares existentes, pois se percebe uma ausência no processo de ensino e aprendizagem para expor conteúdos sobre riscos, incertezas, estratégias e imprevisibilidade. Esses conteúdos são fatores condicionantes presentes na sociedade atual, que necessitam ser ressignificados ou significados para os estudantes atuais.

Outra questão exposta está voltada para as atividades propostas pelo paradigma inovador. Essas práticas exigem do professor um tempo muito maior de dedicação, mediação, acompanhamento, pesquisa e planejamento e do estudante um comprometimento com a aprendizagem, pontos que oferecem impasses para superação.

Segundo Morin (2000), navega-se em um oceano de incerteza, por entre arquipélagos de certeza, o que proporciona alguns pontos de segurança, no meio de uma realidade duvidosa. Preparar o indivíduo para esses cenários contemporâneos, buscando entender a complexidade, isto é, a parte no todo, as interdependências, as contradições e as correlações nos conteúdos e, conseqüentemente, na sociedade, contribuirá para uma formação heterogênea, multifacetada e profunda no ser humano. Por sua vez, as influências e contribuições que o paradigma da complexidade pode trazer na construção intelectual individual fará diferença na relação do estudante com o mundo e, em especial, sua realidade circundante.

REFERÊNCIAS

- [1] Behrens, Maria Aparecida. Docência universitária no paradigma da complexidade: caminho para a visão transdisciplinar. In: Souza, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro; Magalhães, Solange Martins Oliveira (Org.). Formação de professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: PUC Goiás, 2012.
- [2] _____. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- [3] Cardoso, Clodoaldo. A canção da inteireza: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.
- [4] Capra, Fritjof. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2004.
- [5] Cunha, Maria Isabel; Leite, Denise. Relação ensino e pesquisa. In: Veiga, Ilma Passos de Alencastro (org.). Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996.
- [6] Freire, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- [7] Global Alliance For Transforming Education (Gate). Education 2000: uma perspectiva holística. Vermont: [s.n.], 1991.
- [8] Libâneo, José Carlos. Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola, 1986.
- [9] Morin, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <<http://culturadigital.br/gepepi/files/2011/02/Edgar-Morin-Os-Sete-Saberes-Necess%C3%A1rios-%C3%A0-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Futuro.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2015.
- [10] Organização Das Nações Unidas Para A Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Renovando a visão das sociedades do conhecimento para a paz e o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015.
- [11] Toledo, Renata Ferraz de; Jacobi, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e Educação: Compartilhando Princípios na Construção de Conhecimentos e no Fortalecimento Comunitário para o Enfrentamento de Problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a09.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2015.
- [12] Torres, Patrícia Lupion; Behrens, Marilda Aparecida. Complexidade, Transdisciplinaridade e Produção do conhecimento. In: Torres, Patrícia Lupion (Org.). Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar-PR, 2014. p. 15-25.

Capítulo 2

Saberes docentes: Em análise as pesquisas apresentadas na Anped Sul no período de 2004 à 2014

Graciele Alice Carvalho Adriano

Leonardo Pavanello Junior

Taíze Santos Batistti

Rita BuzziRausch

Resumo: O campo da educação abre espaço para diversos debates, dentre eles discute-se os saberes que o professor precisa desenvolver em seu cotidiano formativo e profissional. Este artigo propõe analisar as pesquisas que investigaram os saberes docentes e que foram socializadas no Eixo 6: Formação de Professores da ANPED SUL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul do Brasil) e publicadas nos anais do evento no período de 2004 à 2014. Desse modo, nosso objetivo se ateve em levantar o estado do conhecimento sobre Saberes Docentes na ANPED SUL entre os anos de 2004 à 2014, no Eixo 6: Formação de Professores. Para delimitar as possibilidades de análise buscamos dialogar com os principais autores que abordam os saberes docentes, entre eles Shulman (1989, 2005), Tardif; Lessard (2000, 2005, 2006), Gauthier; Tardif (2011), Nóvoa (2009) e Freire (1996). A investigação de cunho bibliográfico delineia-se como estado do conhecimento conforme Romanowski e Ens (2006). Utilizamos a análise do conteúdo como procedimento principal na análise dos dados contidos em 42 trabalhos. Como resultados destacamos que predominou pesquisas de cunho qualitativo, cujos objetivos indicam intencionalidades como 'refletir', 'investigar', 'apresentar', 'compreender' e 'identificar' aspectos relacionados aos saberes docentes. No referencial teórico percebemos uma maior presença de autores como: Tardif, Gauthier; Freire e Nóvoa. As pesquisas apontam para a emergência dos saberes docentes numa prática reflexiva, considerando aspectos afetivo-emocionais e investimentos das políticas públicas na formação inicial e continuada dos professores.

Palavras-chave: Saberes Docentes. ANPED Sul. Profissão Professor. Estado do Conhecimento.

1 INTRODUÇÃO

A profissão de professor apresenta, no desenrolar histórico, particularidades que incidem sobre a forma de conceber a atividade docente. Profissionais que construíram saberes ao longo de sua caminhada, tanto na vida pessoal como na profissional, por meio de cursos de capacitações, formação inicial e continuada, grupos de estudo, leituras que fundamentam suas práticas. Atualmente, um dos focos de estudos e pesquisa volta-se à formação de professores. Consideramos nesta pesquisa os saberes relacionados à profissão de professores.

Dessa forma, nosso desafio consiste em levantar o estado do conhecimento sobre “Saberes Docentes” na ANPED Sul (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) entre os anos de 2004 a 2014, exclusivamente no Eixo 6: Formação de Professores, trazendo um panorama das pesquisas, por meio da busca em palavras-chave e títulos. Logo, apresentamos o estado do conhecimento relacionado ao tema Saberes Docentes, investigando nos títulos dos artigos e palavras-chave termos como *saberes docentes*, *bom professor*, *competências docentes* e *conhecimentos docentes*. Algumas categorias emergiram das leituras como: os objetivos gerais; os principais autores; as metodologias de pesquisa e os resultados. Para o ensino realizamos a leitura dos resumos, primeiramente, quando não encontramos as informações desejadas, passamos a leitura do trabalho completo.

Desta forma, como referencial teórico apresentamos os saberes docentes nas palavras de Shulman (1989, 2005), Tardif; Lessard (2000, 2005, 2006), Gauthier; Tardif (2011), Nóvoa (2009) e Freire (1996), referentes aos saberes necessários à docência. Em seguida, buscamos explicitar os procedimentos metodológicos necessários para esta investigação. No terceiro momento, construímos a caracterização das pesquisas, com apresentação e análise dos trabalhos publicados nos anos de 2004 a 2014 no Eixo 6: Formação de Professores da ANPED Sul. Por fim, apresentamos as conclusões destacadas nos trabalhos que apontam a relevância da reflexão docente e aproximação entre teoria e prática, na construção dos saberes docentes nos espaços de formação inicial, mas também deixando em evidência a formação continuada e a desenvolvida no contexto escolar.

2 PROFISSÃO PROFESSOR E SABERES DOCENTES

Estudiosos (SHULMAN, 1989; TARDIF; LESSARD, 2000, 2005, 2006; GAUTHIER; TARDIF, 2011; NÓVOA, 2009; FREIRE; 1996) refletem sobre o ofício da profissão docente e buscam compreender sua função nas tarefas cotidianas em um espaço peculiar denominado escola. Shulman (1989) foi o precursor das discussões acerca do tema, designou como “programas de investigação” os paradigmas referenciando Kuhn, para descrever a variedade de correntes que indagavam sobre o estudo do ensino, ou seja, a prática docente. Tal autor afirma que o pluralismo teórico desencadeou o desenvolvimento da diversidade de programas de investigação, os grupos de estudiosos formulavam questionamentos, objetivos, métodos e concepções interpretativas de acordo com seus pressupostos. Desta forma, o autor apresenta os principais programas de investigação: do processo-produto e do tempo de aprendizagem acadêmico. A investigação do processo-produto impulsionado na década de 60 por uma visão de escola baseada no tipo input-output dos processos de produção, objetivando o rendimento dos alunos. Neste sentido, o foco de interesse centrava-se no estudante, voltado aos estudos dos processos de aula como sistemas ecológicos e comunidades de linguagem (SHULMAN, 1989). Ou seja, os olhares voltam-se para dentro da sala de aula, na efetividade do ensino, na relação do desenvolvimento da conduta docente e suas implicações nas variações do rendimento dos estudantes.

O programa de investigação do Tempo de Aprendizagem Acadêmico desviou a atenção antes focada na ação do professor e nos resultados expressos no rendimento dos estudantes, para o comportamento do professor e do estudante, na realização das atividades e nos métodos sociolinguísticos. Shulman (1989, p. 36) infere “um programa que falta”, quando aponta para um programa que considera a compreensão cognitiva do ensino pelos estudantes, na relação entre essa compreensão e o ensino que os professores proporcionam aos seus alunos (SHULMAN, 1989). O autor apresenta três classes de conhecimento do conteúdo; conhecimento da matéria, conhecimento pedagógico e conhecimento curricular. Nesse sentido, define ainda conhecimento da matéria como a compreensão do tema da especialização profissional da área no ensino; conhecimento pedagógico de como os temas, princípios e estratégias devem ser desenvolvidos na docência, e o conhecimento curricular mencionando as formas de organizar o conhecimento e os métodos para o ensino.

Em síntese, Shulman (2005) aponta quatro elementos do conhecimento básico necessário para o ensino, ou seja, à docência; 1. formação acadêmica na disciplina que ensina, 2. os materiais e o contexto do processo educativo institucionalizado, 3. a investigação sobre a escolarização, as organizações sociais, aprendizagem humana, o ensino e desenvolvimento, e os demais fenômenos socioculturais que influenciam a ação docente, 4. a sabedoria que emerge da prática docente.

Mizukami (2004) corrobora ao citar a base de conhecimento para o ensino como um complexo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições constituintes da ação docente e indispensáveis para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Desta forma, lembramos que Shulman como precursor dos estudos sobre a formação docente, mais necessariamente sobre os aspectos condizentes ao desenvolvimento da profissão que abarca o ensino, influenciou discussões e estudos sobre o tema.

Nóvoa (2009) lembra que na década de 70 estudiosos voltaram seus olhares para a racionalização do ensino, uma pedagogia baseada em objetivos. Nos anos 80 emergiram grandes reformas que preconizavam a estrutura dos sistemas escolares e da organização do currículo. Os anos 90 marcaram atenção para a organização escolar, sua estrutura, administração e gestão. No final do século XX, a aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, após repercutirem suas mazelas de forma mundial, receberam atenção. No início do século XXI, os professores surgem como foco de estudo por serem os 'promotores' de aprendizagem, que incluem o surgimento das tecnologias nos espaços escolares e as discussões sobre diversidade.

Nóvoa (2009) define aspectos para o "bom professor" isentos das listas de competências, mas construídos dentro da profissão, na combinação entre os elementos científicos, pedagógicos e técnicos, com o auxílio dos professores mais experientes e reconhecidos. Considera algumas disposições como: conhecimento - conhecer bem o que se ensina; cultura profissional - compreender os sentidos da instituição escolar; tacto pedagógico - capacidade de relacionamento e comunicação com o outro; trabalho em equipe - a profissão na dimensão coletiva e colaborativa, no trabalho em equipe, na intervenção conjunta nos projetos educativos na escola; compromisso social - nos princípios, valores na inclusão, diversidade cultural que muitas vezes limitam o estudante a condição de nascimento, família ou sociedade. Elementos necessários para o desenvolvimento do professor para ser um "bom professor". Alguém que no exercício de sua profissão pense além do engessamento histórico que o limitou a tarefa de ensinar, na reprodução de conhecimentos ditados outrora pela Igreja, atualmente pelo Estado.

Para Tardif e Lessard (2005), a docência traz consigo um "peso da normatividade", que precede aspectos segundo saberes, técnicas, objetivos, resultados, processos, o que refere ao exercício de professor. Tardif (2006, p. 15) defende que "o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo". Relações que se entrelaçam no cotidiano escolar, sobretudo na construção de saberes, que norteiam a docência, estabelecem os saberes docentes. Tardif (2006) enfatiza que os saberes de um professor se constituem na realidade social por meio de formações, programas, práticas coletivas, disciplinas escolares, mas também pelos saberes dele, de forma individual docente. Categorizou sete saberes essenciais à docência: saber disciplinar, curricular, da experiência, da ação pedagógica, da cultura profissional, cultura geral e da tradição pedagógica (GAUTHIER; TARDIF, 2011).

Saberes docentes considerados na "interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo [...] num certo número de fios condutores" (TARDIF, 2006, p. 16). Os fios condutores prescrevem características importantes aos saberes docentes e consideram; saber e trabalho - na relação do professor no trabalho na escola e em sala de aula; diversidade do saber - a diversidade e o pluralismo do saber docente; temporalidade do saber - saber adquirido no decorrer da vivência histórica da carreira profissional; experiência de trabalho enquanto fundamento do saber - saberes provenientes de várias fontes e momentos da história pessoal e profissional do professor; saberes humanos a respeito de seres humanos - o trabalho interativo que se relaciona com o objeto de trabalho através da interação humana; saberes e formação de professores - a necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes dos professores e a realidade do trabalho docente no cotidiano (TARDIF, 2006). Aspectos dotados de sentido que norteiam o olhar para o exercício da docência isento das normas estritas de obediência do ensinar para prover luz aos estudantes. Formas de pensar e gerir a profissão considerando os professores como profissionais docentes, não mais como um exercício religioso, nos aspectos próprios que se integram na especialidade desta e não de outra profissão, na legitimidade da profissão.

Freire (1996) contribuiu nas discussões sobre a formação de professores enquanto reflexão sobre a prática educativa progressiva em favor da autonomia do ser. O autor analisa saberes fundamentais para a prática docente com responsabilidade ética universal do ser humano como: ensinar não consiste em transmitir conhecimentos e ensinar como uma especificidade humana (FREIRE, 1996). Disserta sobre aspectos que exigem respeito à autonomia do estudante, bom senso, humildade e tolerância, curiosidade, comprometimento, tomada consciente de decisões, em ouvir o outro, na disponibilidade ao diálogo e em querer bem aos estudantes. Contribuições assinaladas na década de 90, mas atuais para o intento que estuda e reflete os saberes docentes necessários para o desenvolvimento da profissão de professor.

Os autores contribuem nas reflexões sobre a prática docente provocando discussões sobre os saberes necessários para a profissão e/ou para ser um bom professor. Ancorados nas leituras realizadas, compreendemos que na convivência durante o tempo escolar, os saberes que os professores construíram ao longo de seus estudos e experiência, poderão influenciar o modo de pensar e agir dos estudantes. Para tanto, é eminente olhares de atenção para a formação inicial, continuada e à profissão de professor. Alguns estudos desenvolvidos nas universidades voltam a atenção para investigações sobre os saberes docentes, incluindo eventos que proporcionam discussões sobre o tema como a ANPED Sul.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sustentados na abordagem qualitativa, nosso propósito esteve em torno do objetivo: levantar o estado do conhecimento sobre Saberes Docentes da ANPED Sul entre os anos de 2004 a 2014. Pretendemos identificar nas produções publicadas nos anos de 2004 a 2014 na ANPED - SUL pesquisas que abordaram os saberes docentes, bom professor, competências docentes e conhecimentos docentes. Por meio da busca destes termos em palavras-chave e títulos analisamos as contribuições das investigações realizadas.

Lembramos alguns aspectos da ANPED Sul, informando que até o ano de 2004 os trabalhos consistiam em mesa redonda, painéis e pôsteres sem a classificação por eixos temáticos. Somente a partir de 2006 os trabalhos foram organizados por eixos, neste ano ainda, com a disponibilidade de apresentação em mesa redonda, painéis e pôsteres. Nesse sentido, a publicação dos trabalhos em formato de artigo surgiu a partir de 2008 organizados em 20 eixos temáticos, incluindo o Eixo 6: Formação de Professores. Logo, os locais que sediaram os eventos foram, em 2004 a V ANPED Sul na cidade de Curitiba (PR), tendo a Pontifícia Universidade Católica do Paraná como sede; 2006 a VI ANPED Sul em Santa Maria (RS) na Universidade Federal de Santa Maria; 2008 a VII ANPED Sul ocorreu em Itajaí na Universidade do Vale do Itajaí; 2010 a VIII ANPED Sul na cidade de Londrina (PR) na Universidade Estadual de Londrina; 2012 a IX ANPED Sul em Caxias do Sul (RS) na Universidade de Caxias do Sul; e 2014 na cidade de Florianópolis (SC) na Universidade do Estado de Santa Catarina.

Nosso objetivo se pautou no levantamento de dados para apontarmos elementos que contribuam para a compreensão dos Saberes Docentes presentes nas pesquisas da região sul do Brasil. A investigação com caráter bibliográfico pode ser denominada como “estado do conhecimento”, ou seja, um desdobramento das pesquisas denominadas estado da arte. Conforme Romanowski e Ens (2006, p. 39), “os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada estado da arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”. As autoras que pesquisam a área de formação de professores destacam que o levantamento de dados pode ser realizado em pesquisas de teses, resumos e dissertações e para além destes trabalhos na importância de buscar produções em congressos e em periódicos da área. Portanto, salientam Romanowski e Ens (2006, p. 40) que “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado ‘estado do conhecimento’.” Dessa maneira, nossa investigação especificou a busca dentro de um eixo temático denominado Formação de Professores em um evento específico, a ANPED Sul.

Elaboramos um plano onde pudéssemos organizar os dados e esquematizá-los para posterior análise, desta forma organizamos quadros que contribuíram na organização das informações. Por ser um evento bienal optamos por organizar cinco quadros onde dispomos as informações por ano, contemplando todos os eventos ocorridos nos anos de 2004 à 2014. Podemos afirmar que a ANPED Sul se caracteriza como um dos eventos importantes na área da educação, pois consiste no “encontro regional que ocorre a cada dois anos e faz parte das ações da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. Desde o ano de 1976, busca o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil” (CAXIAS DO SUL, 2012).

Para iniciar a pesquisa, acessamos o Portal da ANPED Sul e buscamos os links para acessar cada ano do evento e suas publicações. Os períodos estão dispostos em um link onde estão registrados todas as publicações de cada evento. Nosso interesse voltou-se para o eixo *Formação de Professores*, com início nas buscas utilizando os termos nas palavras-chave e nos títulos. Os termos que utilizamos para identificarmos os trabalhos foram: *Saberes Docentes*, *Bom Professor*, *Competências Docentes e Conhecimentos Docentes*. A partir dos dados quantitativamente coletados a cada ano do evento, sistematizamos as informações a partir de categorias. Para cada ano, construímos um quadro constando os títulos, autores, palavras-chave, objetivos e metodologia proposta em cada pesquisa. Nesta etapa também direcionamos nosso olhar para os principais autores que serviram como sustentação teórica e para os resultados obtidos nestas pesquisas.

Para o procedimento de análise optamos pela Análise de Conteúdo, definida como "[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados" (BARDIN, 2011, p. 15). Após essa primeira etapa de análise, passamos ao passo seguinte: ler os resumos e no decorrer das análises surgiram algumas categorias: títulos dos artigos; os objetivos gerais; os principais autores; as metodologias de pesquisa e os resultados. Entretanto os trabalhos que não apresentaram no resumo os objetos de busca, passamos a leitura do texto completo.

Dessa forma, apresentamos uma análise de um total de 1370 trabalhos, sendo destes 859 trabalhos publicados no ano de 2004, nessa edição do evento os trabalhos não estavam organizados por eixos temáticos, os outros se encontram no período de 2006 a 2014. Somente a partir de 2006 os trabalhos submetidos à ANPED Sul foram organizados em eixos temáticos, no caso nosso interesse encontra-se no eixo Formação de Professores. Nesse eixo descobrimos um total de 42 que destacaram aspectos que contemplam a profissão docente, com 64 trabalhos onde se referenciam ao termo 'saberes docentes'; cinco apontam 'bom professor'; um para 'competência docente' e nenhum para 'conhecimentos docentes'. Por ser um estado do conhecimento temos como propósito que nossa investigação colabore com os estudos sobre a Formação de Professores, mais especificamente aos saberes docentes (GAUTHIER; TARDIF, 2011) inerentes à profissão professor.

4 CARACTERIZAÇÃO DAS PESQUISAS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa que realizamos utilizou de uma busca nos trabalhos publicados no Eixo 6: Formação de Professores entre os anos de 2004 a 2014 da ANPED Sul, com as palavras-chave os saberes docentes, bom professor, competências docentes e conhecimentos docentes. Encontramos nos anos pesquisados 42 publicações que apresentaram nas palavras-chaves e/ou no título as palavras que serviram para as buscas on-line no site da ANPED Sul. A seguir apresentamos um quadro com a quantidade de trabalhos por ano.

Quadro 1 - Trabalhos do eixo Formação de Professores sobre Saberes Docentes

Ano do evento	Trabalhos no eixo: Formação de Professores	Trabalhos que consideraram os Saberes Docentes
2004	Total 171 mesa redonda, 543 painéis, 145 pôsteres (sem classificação por eixos)	08
2006	10 mesas redondas e 115 painéis	05
2008	65 trabalhos	03
2010	133 trabalhos	07
2012	179 trabalhos	15
2014	114 trabalhos	04

Fonte: site da ANPED Sul

Analisamos os resumos dos 42 trabalhos com o intuito de investigar os objetivos, metodologia, autores principais e resultados. No que se refere aos procedimentos metodológicos, identificamos a pesquisa qualitativa como predominante nos trabalhos analisados. Entretanto, 12 trabalhos utilizaram como procedimento de geração de dados "entrevistas"; 12 realizaram "análise documental ou bibliográfica"; dez com "questionários"; quatro solicitaram aos entrevistados a produção de "narrativas"; dois realizaram "observação participante"; um com "associação livre" na produção textual e um fez uso da construção de

"mapas conceituais". Dessa forma, este resultado nos revela a preferência no uso das "entrevistas" e "análise documental ou bibliográfica" como recurso para coleta dos dados organizados nos trabalhos analisados, considerando o período de 2004 a 2014.

Os quadros (2 a 7) revelam o título e os principais autores retirados dos trabalhos apresentados na ANPED - Sul, separados por ano de publicação dos ANAIS.

Quadro 2 – Trabalhos sobre Saberes Docentes – ANPED Sul 2004

Título do Artigo	Autores Principais
Livros didáticos de história: saberes docentes e a circularidade da cultura.	Tardif, M.; Lessard, C.
Saberes docentes: busca permanente?	Tardif, M.; Gauthier, C.; Cunha, M. I.
O lugar da afetividade na representação de bom professor da educação infantil.	Mazzotti, A.
A formação do bom professor: uma leitura segundo a teoria das representações sociais.	Cunha, M. I.
Formação profissional e práticas educativas: um estudo sobre os saberes docentes de educadores musicais.	Tardif, M.; Gauthier, C.; Nóvoa, A.
Narrativas e saberes docentes	Tardif, M.; Gauthier, C.; Freire, P.; Oliveira, V. F. André, M.
As concepções e saberes docentes: o que dizem os sujeitos sobre suas práticas avaliativas.	Tardif, M.; Nóvoa, A. Freire, P.; Cunha, M. I.
Formação de professores e saberes docentes: o lugar da prática pedagógica.	Tardif, M.; Shön, D. A.; Pimenta, S.G.; Nóvoa, A. Gauthier, C.; Freire, P. Cunha, M. I.; Alarcão, I.

Fonte: site da ANPED Sul

No ano de 2004 encontramos oito trabalhos, com objetivos voltados para conhecer, refletir ou perceber os saberes docentes relacionados à prática docente. Os autores que aparecem com maior frequência no referencial teórico foram Tardif, Gauthier, Nóvoa, Freire e Cunha. As conclusões inferiram sobre a necessidade da reflexão docente, na aproximação da teoria com a prática, indicando pretensões de mudança no contexto educacional.

Quadro 3 - Trabalhos sobre Saberes Docentes – ANPED Sul 2006

Título do Artigo	Autores Principais
Um olhar para a problemática dos saberes docentes na formação inicial de professores de química.	Tardif, M.
A ilusão de completude na construção dos saberes docentes.	Pôster não informa referencial teórico.
Os diferentes saberes docentes no ensino de artes visuais.	Schön, D. A.; Pimenta, S. G.; Nóvoa, A.; Gauthier, P. Freire, P.
Ressignificando os saberes docentes acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento.	Tardif, M.
"Em sua prática docente, o professor deve..." - O "bom professor" no discurso dos concursos públicos.	Foucault, M.

Fonte: site da ANPED Sul

Em 2006, nosso *corpus* contou com cinco trabalhos com os objetivos para investigar a formação docente, compreender, analisar e refletir como se desenvolvem os saberes docentes na prática. O referencial teórico contou com os escritos de Tardif em dois trabalhos, um não apresentou a definição teórica, outro considerou Foucault como bibliografia básica, mesmo se tratando de um autor pós-crítico. As conclusões apontam para a relação dos saberes docentes aos espaços de formação inicial articulados com pesquisas, a aproximação dos estudantes licenciandos com a prática e sobre a reflexão da realidade heterogênea na escola.

Quadro 4 - Trabalhos sobre Saberes Docentes – ANPED Sul 2008

Título do artigo	Autores Principais
Formação inicial em matemática nos anos iniciais.	Tardif, M.; Schön, D.
Saberes, representações e expectativas dos professores em formação inicial: uma experiência interinstitucional.	Tardif, M.; Gauthier, J. Freire, P.;
Trajetórias e saberes dos professores do ensino médio: por entre as teias da formação.	Tardif, M. Pimenta, S. G.; Anatasiou, L. das G. C. Nóvoa, A.; Freire, P.; Cunha, M. I.

Fonte: site da ANPED Sul

As publicações do ano de 2008 contaram com três trabalhos, com os objetivos relacionados a compreender como a formação inicial contempla os saberes necessários à docência. No referencial teórico encontramos a presença de Tardif e Freire em dois dos três trabalhos. As conclusões indicam a importância na docência de saberes construídos nas relações cotidianas com a ação reflexiva.

Quadro 5 - Trabalhos sobre Saberes Docentes – ANPED Sul 2010

Título do artigo	Autores Principais
Formação docente e atividade teórica.	Pimenta, S. G.; Nóvoa, A.
A universidade e a tessitura da docência nas séries iniciais do ensino fundamental.	Tardif, M.; Schön, D.; Nóvoa, A.; Gauthier, C.; Alarcão, I.
Os saberes docentes e o processo do ensino e da aprendizagem na educação matemática: concepção de professores e alunos.	Tardif, M.; Nóvoa, A.; Freire, P.
Uma análise dos trabalhos do GT de Formação de Professores da ANPED no período de 2000 a 2009: concepções e abordagens metodológicas do descritor práticas pedagógicas.	Pimenta, S. G.
Formação inicial de professores: uma reflexão sobre os saberes necessários à atuação docente.	Pimenta, S. G.; Cunha, M. I.; Arroyo, M. G.
Saberes docentes e inclusão - um estudo sobre a construção de saberes na prática profissional.	Tardif, M.; Nóvoa, A.; Cunha, M. I.
Docência nos anos iniciais: saberes e a construção da prática docente.	Tardif, M.; Pimenta, S. G.; Nóvoa, A. Imbernón, F.

Fonte: site da ANPED Sul

Em 2010, sete publicações assinalam a investigação dos conceitos da formação inicial na relação com a teoria/prática e quais seriam os saberes necessários para a prática docente. Os autores com maior frequência nos trabalhos foram Tardif, Nóvoa e Pimenta. Observamos que as conclusões sugerem que as experiências do cotidiano escolar instigam a construção de saberes emocionais necessários à profissão, além da necessidade de investimentos das políticas públicas na formação inicial e continuada dos professores.

Quadro 6 - Trabalhos sobre Saberes Docentes – ANPED Sul 2012

Título do artigo	Autores Principais
Os saberes mobilizados pelo bom professor na visão de alunos concluintes do curso de direito.	Tardif, M.; Nóvoa, A.; Marchesi, Á.; Gauthier, C.; Freire, P.
Formação de professores: diferentes enfoques e algumas contradições.	Tardif, M.; Pimenta, S.G.; Nóvoa, A.; Alarcão, I.
O ofício docente: da ação à interação comunicativa.	Tardif, M.; Nóvoa, A.
Para pensar as pesquisas sobre formação de professores e os saberes docentes.	Tardif, M.; Shön, D.; Pimenta, S. G. Nóvoa, A.; Gauthier, C.
Formação pedagógica em cursos de licenciatura: um relato sobre as produções acadêmicas encontradas nos anais da ANPED e do ENDIPE.	Tardif, M.; Shulman, L.; Pimenta, S. G. Gauthier, C.; Freire, P.
A formação docente no contexto do ensino superior.	Tardif, M.; Pimenta, S.G.; Nóvoa, A. Cunha, M. I.; Alarcão, I.
A construção dos saberes necessários a inclusão escolar: formação e experiência dos professores de Montenegro/RS.	Tardif, M.; Pimenta, S. G.; Gauthier, C. Freire, P.; Cunha, M. I.
Quem é o "bom professor" universitário? Estudantes e professores de cursos de licenciatura em pedagogia dizem quais são as (ideais) qualidades deste profissional.	Nóvoa, A.; Imbernón, F.; Freire, P.; Cunha, M. I.
Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil.	Tardif, M.; Gauthier, C.
Saberes pedagógicos e a prática do bom professor: o que expressam acadêmicos em estágio dos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas.	Pimenta, S. G.; Freire, P.; Cunha, M. I.
Saberes docentes necessários à prática pedagógica dos professores de educação profissional de uma Universidade Federal Tecnológica.	Tardif, M.
O "professor alvo" ou o mito do "bom professor": narrativas de professoras de língua inglesa em formação.	Cunha, E. G.
A (re)construção dos saberes docentes na perspectiva da autonomia pedagógica.	Tardif, M.; Imbernón, F.; Freire, P.; Arroyo, M. G.
Formação docente e cotidiano escolar: novas prioridades para as licenciaturas a partir do PIBID.	Tardif, M.; Nóvoa, A.
Seminário de aprofundamento: a vivência de um grupo de professores do Ensino Superior e a utilização de mapas conceituais na formação continuada.	Tardif, M.; Cunha, M. I.

Fonte: site da ANPED Sul

No ano de 2012, contamos com 15 publicações, nas quais os objetivos abordaram análises do que seria ser um bom professor, discussões acerca dos saberes docentes na contemporaneidade e na compreensão dos saberes necessários para a prática docente. No referencial teórico encontramos na maioria dos trabalhos nomes como Tardif em 12 trabalhos, Freire em seis trabalhos, Pimenta nos seis trabalhos e Nóvoa em sete trabalhos. Nas conclusões observamos a relevância entre os saberes com a relação afetiva-emocional na prática docente, o aprimoramento da profissão para as novas dimensões da educação contemporânea e a necessidade de investimento na formação inicial do professor.

Quadro 7 - Trabalhos sobre Saberes Docentes – ANPED Sul 2014

Título do artigo	Autores Principais
A mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica: uma relação teórico-prática.	Tardif, M.; Gauthier, C.
Os saberes docentes no contexto da implantação da Proposta Curricular do Município de Irati/Paraná (2009/2012).	Tardif, M.; Imbernón, A.; Gauthier, C.
Práticas pedagógicas e inclusão: a articulação dos diferentes saberes docentes.	Tardif, M.; Nóvoa, A.; Arroyo, M.A.
Os desafios do ensino e da aprendizagem na matemática no contexto histórico-cultural e a constituição dos saberes docentes.	Tardif, M.; Nóvoa, A.

Fonte: site da ANPED Sul

A busca no ano de 2014 encontrou quatro trabalhos em que os objetivos incidem sobre analisar saberes dos professores nas práticas de ensino e investigar as mudanças dos saberes decorrentes da implantação das políticas públicas. Os autores utilizados como referencial na maioria dos quatro trabalhos foram Tardif, Gauthier e Nóvoa. Nas considerações finais dos trabalhos encontramos aspectos que consideram os saberes relacionados à prática docente, na alteração de forma lenta e gradual dos saberes e na influência positiva das políticas públicas na formação inicial e continuada.

A leitura das 42 publicações nos revelou que as pesquisas indicam, em média, nos objetivos gerais intencionalidades para ações como 'refletir', 'investigar', 'apresentar', 'compreender' e 'identificar' aspectos relacionados à profissão docente. Os resultados destacados nas considerações finais incidem sobre a relevância da reflexão docente na profissão, na aproximação da teoria com a prática, incluindo o período vivido nas licenciaturas, no desenvolvimento contínuo dos saberes ao longo dos anos de magistério e na presença positiva dos investimentos de políticas públicas voltadas a formação docente.

Segundo Gauthier e Tardif (2011), o avanço da profissão hoje se ocupa em fundamentar sua ação, na busca em várias fontes de saber. No contexto escolar o professor precisa de subsídios que o auxiliem nas diversas situações, as quais desenvolvem ações de julgamento, reflexão, decisão, incluindo alterações no planejamento pedagógico. Para tanto, alguns saberes pertinentes à profissão se fazem necessários para a docência como os relacionados ao saber disciplinar, curricular, de experiência, da ação pedagógica, da cultura profissional, cultura geral, tradição pedagógica (GAUTHIER; TARDIF, 2011). Em conjunto com aspectos afetivo-emocional, Freire (1996, p. 160) destaca que "a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade". Afirmar as relações de afetividade entre os professores e alunos que são produzidas nos ambientes escolares, como consequência do trabalho, do gostar da profissão, do querer bem aos alunos.

Nesse sentido, Gauthier e Tardif (2011, p. 481) consideram o "papel do docente como o de um profissional da intervenção pedagógica, [...] munido de certos saberes e enfrentando uma situação complexa, sabe que não pode aplicar automaticamente esses saberes". Dessa forma, o professor recorre aos saberes que construiu para buscar soluções e respostas aos questionamentos do cotidiano escolar. O professor age no exercício de sua profissão em meio a três elementos: a situação educativa, os saberes do docente e o julgamento (GAUTHIER; TARDIF, 2011). As situações que ocorrem em sala de aula suscitam da ação docente posicionamentos que condizem na relação que o profissional estabelece entre as situações educativas do cotidiano, aos saberes que construiu e os que causarão interferência nos julgamentos emitidos aos estudantes e/ou à comunidade escolar.

As publicações dos últimos anos no Eixo 6 - Formação de Professores da ANPED Sul evidenciaram algumas discussões sobre os saberes necessários para o contexto contemporâneo e a demanda das políticas públicas voltarem suas atenções para a formação inicial e continuada dos professores. Uma resposta seria a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. A lei estabelece um prazo de dez anos para o cumprimento de 20 metas que incluem investimentos na educação incluindo os Planos de Carreira, principalmente ressaltando a meta 16 que trata sobre a valorização dos profissionais da educação e da formação de professores (BRASIL, 2014).

Nas pesquisas percebemos no referencial teórico, a constante presença de Tardif, Gauthier e Freire com dizeres sobre os saberes docentes e Nóvoa que discursa sobre aspectos do bom professor. Apesar de Shulman ser o precursor nos estudos sobre os saberes docentes, apareceu somente em um dos 42 trabalhos analisados. Entendemos que as ideias desse autor merecem ser mais exploradas no Brasil, diante do seu pioneirismo e da significativa contribuição à temática em pauta.

Lembramos que os trabalhos produzidos oriundos das diversas universidades no âmbito nacional apontam para estudos sobre a emergência dos saberes docentes numa prática reflexiva, considerando aspectos afetivo-emocionais e investimentos das políticas públicas na formação inicial e continuada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apresentação da síntese dos trabalhos analisados nesta pesquisa permitiu estabelecer o estado do conhecimento acerca da busca nos trabalhos publicados no Eixo 6: Formação de Professores, nos anos de 2004 a 2014 na ANPED Sul, com as palavras-chaves os *saberes docentes*, *bom professor*, *competências docentes* e *conhecimentos docentes*. Assim, podemos ressaltar que os trabalhos pesquisados abordam pesquisas que indicam, em sua maioria, objetivos relacionados à compreensão, investigação de aspectos que apontam para os saberes referentes à prática docente reflexiva, como a formação inicial contempla os saberes docentes e aspectos de um "bom professor". Outro aspecto que ficou evidente foram discussões

sobre os saberes necessários para o contexto educativo contemporâneo e investimento das políticas públicas na formação inicial e continuada de professores.

As análises destacam para alguns saberes docentes, na relevância da reflexão docente e aproximação entre teoria e prática, na construção dos saberes docentes nos espaços de formação inicial, com evidência na formação continuada e no cotidiano escolar. Foram ressaltados ainda, os saberes afetivos e emocionais necessários para a profissão docente, nos saberes necessários para a dimensão contemporânea e no investimento das políticas públicas em todos os níveis de formação.

Dessa forma, encontramos como base teórica nos trabalhos: Tardif, Gauthier, Freire e Nóvoa. Interessante apontar que somente em 2012, em um trabalho, encontramos referência a Shulman. Lembramos que Shulman foi o precursor dos estudos sobre os saberes docentes. Talvez, um indicativo da sua ausência como referencial teórico relaciona-se ao fato da maioria dos textos serem em inglês ou espanhol. Definitivamente, não nos aprofundamos em buscar uma justificativa para entender o fato ocorrido, assim como na quantia de trabalhos apresentados nos últimos seis anos do evento, com maior número nos anos de 2004 com oito trabalhos e em 2012, surpreende com 15 trabalhos apresentados no eixo 6: Formação e Professores. De maneira geral, os trabalhos pesquisados abordam aspectos sobre a formação de professores relacionados a diferentes saberes docentes fundamentais para as práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

- [1] Bardin, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- [2] Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 07 dez. 2014.
- [3] Caxias do Sul. Universidade Caxias do Sul. Comissão Organizadora do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - Anped Sul. Caxias do Sul, 2012. Disponível em <<http://www.portalanpedsul.com.br/>>. Acesso em: 12 de nov 2014.
- [4] Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [5] Gauthier, C.; Tardif, M. A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Rio de Janeiro: Vozes. 2011.
- [6] Mizukami, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. UFSM. Revista do Centro de Educação, v. 29, n. 2, 2004.
- [7] Nóvoa, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- [8] Romanowski, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Pucpr. Revista Diálogo Educacional, v.6, n.19, 2006.
- [9] Shulman, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Revista de currículum y formación del profesorado, v. 9, n. 2, 2005.
- [10] _____. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: Wittrock, M. C. La investigación de la enseñanza I. Nova York: Macmillan Publishing Company, 1989. P. 09-94.
- [11] Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2006.
- [12] Tardif, M.; Lessard, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

Capítulo 3

Uma caracterização inicial da produção acadêmico-científica brasileira sobre socialização profissional docente

Matheus Gibbin Zanzini

Eduardo A. Terrazzan

Resumo: Este trabalho inicia o estabelecimento de uma compreensão da situação atual das pesquisas brasileiras sobre o processo de Socialização Profissional Docente. Para isso, apresentamos os resultados de um Estudo de Revisão de Literatura mediante o qual produzimos uma “Caracterização da Produção Acadêmico-Científica Brasileira” de parte do conhecimento sobre esse processo. As fontes de informação utilizadas no Estudo foram artigos publicados em periódicos acadêmico-científicos nacionais avaliados pela CAPES e pertencentes ao estrato indicador de qualidade A1, tanto da área de Educação, como da área de Ensino, totalizando 33 periódicos explorados. Levantamos 210 artigos que atenderam ao termo de busca “socialização” em qualquer região de seus conteúdos, sendo que, ele encontra-se relacionado, predominantemente, aos processos de socialização primária das pessoas e aos alunos da Educação Básica de contextos sociais desfavorecidos, e, em menor quantidade, ao entendimento da socialização como o compartilhamento de conhecimentos. Apenas 04 dos artigos levantados efetivamente tratam do processo de Socialização Profissional Docente, sendo estes os que formam a amostra efetivamente caracterizada. Para realizar a caracterização utilizamos um Roteiro de Análise Textual, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa INOVAEDUC, para coletar e organizar as informações relevantes para este Estudo. As características principais aqui apresentadas referem-se aos objetivos, aos sujeitos, aos resultados e às conclusões dos artigos. A socialização profissional docente aparece como a apropriação da realidade da profissão docente, representada pelos contextos escolar (as Escolas) e educacional (a legislação municipal, estadual e federal), em 02 dos artigos. Após o ingresso na profissão os professores iniciantes enfrentam dificuldades que os professores veteranos, aparentemente, não enfrentam, pois, devido ao tempo de exercício das atividades de trabalho da docência, já se apropriaram de conhecimentos mediante suas vivências nas Escolas de Educação Básica.

1. INTRODUÇÃO

Estamos desenvolvendo uma investigação que tem o objetivo de estabelecer uma melhor compreensão da situação atual das pesquisas acadêmico-científicas nacionais sobre o processo de Socialização Profissional Docente. Neste trabalho, apresentamos os resultados iniciais dessa investigação, que foram obtidos mediante um Estudo de Revisão de Literatura (ERL), o qual é parte das ações de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisa e Intervenção “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC). Apresentamos neste trabalho a nossa concepção sobre o processo de interesse, os procedimentos metodológicos realizados no decorrer da realização do ERL, e, por fim, os resultados obtidos com ele.

Entendemos o processo de socialização profissional docente a partir de processos mais gerais de socialização vivenciados pelas pessoas no convívio em sociedade, tendo por base o que se denomina na literatura especializada de ‘Sociologia do Conhecimento’ (BERGER; LUCKMANN, 2004). A socialização primária são os primeiros processos de socialização vivenciados pelos indivíduos e, em virtude dos quais, ele se torna membro da de contextos sociais com que interage na infância e adolescência; a socialização secundária são processos subsequentes que capacitam o indivíduo a se inserir em novos contextos da sociedade em que vive (BERGER; LUCKMANN, 2004). A socialização profissional são processos de socialização secundária, que, em geral, começam a ocorrer nas proximidades da vida adulta das pessoas, por meio dos quais ela toma consciência da realidade social de alguma profissão, e, conscientemente, decide se profissionalizar em tal profissão. Na vida adulta das pessoas, a socialização profissional representar o tipo mais significativo de socialização vivenciado nas sociedades modernas (DUBAR, 1997, 2012).

Os processos socializantes são aqueles pelos quais as pessoas se apropriam de aspectos existentes na realidade social em que elas vivem, sendo esses aspectos são apropriados na forma de conhecimento que a pessoa passa a dominar. Na infância e na maior parte da adolescência, por meio dos processos de socialização primária, o sujeito constitui a sua subjetividade, ou seja, o conjunto de entendimentos que possui devia aos conhecimentos que domina até então; a subjetividade pode acompanhar a pessoa ao longo de toda a sua vida tal como é ou, ser modificada devido às futuras interações das pessoas com a realidade, desde que a pessoa devidamente reflita sobre as suas vivências. Os processos pelos quais a subjetividade da pessoa é alterada, e também, pelos quais as pessoas se apropriam de novos conhecimentos na vida adulta, são os processos de socialização secundária; tais processos são ocasionados devido à interação das pessoas com contextos sociais específicos, como é o caso de cada uma das atividades de trabalho.

A socialização profissional docente corresponde aos processos pelos quais a pessoa se apropria de conhecimentos referentes à realidade social da profissão docente, e, assim, constitui a sua consciência sobre essa realidade. Esses conhecimentos se referem a aspectos da profissão docente (como, por exemplo, o salário e as condições de trabalho nas Escolas de Educação Básica) e de outros profissionais da educação (como, por exemplo, os coordenadores pedagógicos, os supervisores de ensino, os diretores de escola, os funcionários secretaria estadual de educação, etc.). Por meio desses processos a pessoa conscientemente decide (ou desiste) de exercer a ocupação profissional da docência. Também é por meio desses processos que a pessoa se capacita para assumir e para manter um emprego em uma Instituição de Ensino desempenhando o papel social de professor(a).

Os conhecimentos provenientes da realidade social da profissão docente correspondem a uma parte dos conhecimentos que as pessoas devem dominar para exercerem competentemente as atividades de trabalho da docência, sendo que, a outra parte é proveniente de áreas do conhecimento acadêmico-científico que servem de referência para as matérias de ensino da Educação Básica (como a Química, a Física, a História, etc.), bem como, as referentes às áreas de Ensino e Educação (como a Pedagogia, a Psicologia, a Língua Portuguesa, etc.). Quanto ao conjunto completo dos conhecimentos que as pessoas devem dominar para desempenharem as atividades de trabalho da profissão docente a contento, a literatura acadêmico-científica ainda há um amplo debate, sendo que, diversas tipologias de conhecimentos docentes coexistem atualmente.

O Grupo de Pesquisas INOVAEDUC, entre outras ações, se dedica ao estudo dessas tipologias e, com base na articulação de 02 delas, (a saber, as propostas por Lee S. Shulman (SHULMAN, 1986, 1987) e por Clermont Gauthier e outros (GAUTHIER et al., 1998)), propõe que os conhecimentos docentes podem ser classificados em 05 categorias: (1) Conhecimento da Matéria de Ensino; (2) Conhecimento Pedagógico Ampla; (3) Conhecimento dos Contextos Educacional e Escolar; (4) Conhecimento sobre a Profissão e Profissionalização; (5) Conhecimento Didático do Conteúdo. As duas primeiras categorias são os

conhecimentos provenientes de áreas do conhecimento acadêmico-científico (seja as de referência para as matérias de ensino ou as referentes ao entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem), sendo as duas categorias seguintes os conhecimentos provenientes da realidade social da profissão docente (seja referente ao contexto social específico em que o professor(a) trabalha, a escola, ou ainda, a contextos mais amplos como o estadual e o federal). Por fim, a última categoria resulta da articulação dos conhecimentos que compõem as categorias anteriores e que são de domínio da pessoa, essa articulação resulta na capacidade de ensinar um dado conteúdo de uma matéria escolar para pessoas de uma realidade social específica.

Nosso tema de interesse, os processos de socialização profissional docente, é de pertinência tanto para às pesquisas acadêmico-científicas sobre Formação Inicial de Professores como de Formação Continuada de Professores, visto que, tais processos ocorrem ao longo de toda a vida dos professores(as) (GARCIA, 1999). Dessa forma, uma caracterização do conhecimento acadêmico-científico sobre esses processos de socialização profissional docente pode ser uma contribuição para as pesquisas em Formação de Professores (TERRAZZAN, 2007).

Um ERL tem a finalidade de sintetizar parte do conhecimento acumulado por meio de pesquisas acadêmico-científicas, produzindo, assim, uma 'Caracterização da Produção acadêmico-Científica' sobre o tema investigado. O conhecimento a ser sintetizado está acumulado na forma de publicações de diferentes tipos, que são, basicamente, i) artigos publicados em Periódicos Acadêmico-Científicos; ii) relatórios de pesquisa individual, dos tipos Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado e Monografias; iii) Relatórios de Grupos de Pesquisa; iv) Trabalhos em Atas de Eventos Acadêmico-Científicos e; v) livros ou capítulos de livros, normalmente publicados na forma de coletâneas. Diante dessa variedade de tipos de publicações acadêmico-científicas, decidimos iniciar nossa investigação por aquelas de maior prestígio atualmente, que são os artigos publicados em Periódicos Acadêmico-Científicos (Art-PAC).

Para a operacionalização deste ERL, utilizamos como base de informações o Portal de Periódicos da CAPES (<<http://periodicos.capes.gov.br>>). Esta base é uma ação voltada às Instituições de Ensino Superior que desenvolvem pesquisas acadêmico-científicas (bem como a outras Instituições que desenvolvam pesquisas) que visa proporcionar um meio para que as tais Instituições brasileiras tenham acesso à publicação dos resultados de pesquisas desenvolvidas por ambas, assim como, viabilizar o acesso à publicação de resultados de pesquisas desenvolvidas no exterior. Através do Portal de Periódicos, temos acesso aos domínios virtuais onde cada periódico está disponível para consulta. Os periódicos acadêmico-científicos são classificados conforme o pertencimento a uma ou mais áreas do conhecimento, bem como, ao pertencimento a um determinado estrato indicador de qualidade, de responsabilidade da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

O gerenciamento do Portal é uma das atuais atribuições da CAPES, sendo outra atribuição atual a avaliação dos Programas de Pós-Graduação no país, os quais são, em geral, desenvolvidos em Instituições de Ensino Superior. Nesse amplo processo avaliativo, são também avaliados os Periódicos Acadêmico-Científicos em que os docentes credenciados e atuantes nos Programas de Pós-Graduação publicam os resultados de suas pesquisas individuais, ou em grupos, ou ainda em conjunto com seus orientandos de Graduação e/ou Pós-Graduação. Como resultado da avaliação dos periódicos, a CAPES atribui um indicativo de qualidade, o estrato a que o periódico pertence, sendo que, os de maior qualidade são indicados como pertencentes ao estrato A1, seguidos dos pertencentes aos estratos A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Um mesmo periódico acadêmico-científico pode ser avaliado em diferentes áreas do conhecimento, conforme as áreas dos Programas de Pós-Graduação em que os autores dos artigos nele publicados estão cadastrados.

Visto que nosso tema de interesse, a socialização profissional docente, se refere especificamente às pessoas que se profissionalizam como professores(as), delimitamos o recorte deste ERL como sendo os periódicos avaliados pela CAPES tanto na área de Educação, como, na área de Ensino (que são, respectivamente, as áreas de avaliação de número 36 e 48 da CAPES). Além disso, diante da decisão de iniciar a nossa caracterização pelas publicações acadêmico-científicas de maior prestígio, especificamos o recorte deste ERL como sendo os artigos publicados em periódicos acadêmico-científicos avaliados pela CAPES como pertencentes ao estrato indicador de qualidade A1.

Tendo em vista as considerações anteriormente feitas, nos propomos a responder o seguinte problema de pesquisa: Que aspectos principais caracterizam as pesquisas publicadas na forma de artigos em periódicos acadêmico-científicos nacionais avaliados pela CAPES nas áreas de Educação e Ensino da CAPES, sobre o tema Socialização Profissional Docente?

2. DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento metodológico deste ERL está baseado em diretrizes elaboradas pelo Grupo de Pesquisa INOVAEDUC, que serviram de orientações para a escolha das fontes de informações utilizadas (artigos publicados em periódicos), dos critérios de escolha dos periódicos explorados (estrato A1 das áreas de Educação e Ensino da CAPES) e dos procedimentos de coleta e organização das informações pertinentes para este ERL.

No total, estão considerados 33 periódicos, sendo 30 deles avaliados como A1 na área de Educação, 04 como A1 na área de Ensino e 01 como A1 nas duas áreas. Localizamos os domínios virtuais onde os periódicos considerados estão indexados nos valendo do Portal de Periódicos da CAPES. Para termos acesso a todos os periódicos, foi necessário utilizarmos 02 indexadores diferentes, o Open Journal e o SciELO, sendo que, alguns periódicos encontram-se disponíveis em ambos enquanto outros encontram-se disponíveis em apenas um deles.

Ambos os indexadores disponibilizam em seus domínios virtuais Mecanismos de Busca por artigos, os quais oferecem recursos de busca semelhantes, o que possibilitou a utilização de ambos nos valendo de um mesmo critério: localizar os artigos que atendem ao Termo de Busca ‘socialização’ em qualquer região de seus conteúdos. Com um Termo de Busca sem adjetivações, queremos contemplar todas as formas que ele pode aparecer na redação dos artigos (como, por exemplo, socialização de professores, socialização profissional, socialização docente, etc.).

Levantados o total de 210 artigos que atende ao Termo de Busca ‘socialização’. Após isso, iniciamos a seleção daqueles que formam a amostra efetivamente caracterizada neste ERL mediante a leitura do título, das palavras-chave e do resumo dos artigos, momento intitulado de leitura preliminar. Procuramos compreender o sentido atribuído em cada caso ao termo ‘socialização’, visando selecionar aqueles onde tais sentidos estão relacionados à profissão ou a profissionalização docente. Pela leitura dos títulos e das palavras-chaves dos artigos levantados, 96 artigos foram selecionados para terem os seus resumos lidos; pela leitura dos resumos, selecionamos a quantidade de 08 artigos para serem lidos integralmente.

A leitura integral dos 08 artigos selecionados com a leitura preliminar ocorreu mediante a utilização de um Roteiro de Análise Textual, o qual foi desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa INOVAEDUCA e é intitulado de ‘Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise de Trabalhos Acadêmico-Científicos’ (ABPDA). Criado com a finalidade de organizar e facilitar o tratamento de informações contidas em publicações acadêmico-científicas que realizam empiria, bem como, para a produção de publicações que realizam empiria, o ABPDA é um quadro composto de 31 seções representativas daquilo que o Grupo de Pesquisa considera pertinente que exista em produções acadêmico-científicas (a saber: Título; Autores; Temática geral; Temática específica; Foco da pesquisa; Justificativa; Relevância; Palavras-chave; Situação da/o temática/tema/foco no contexto/âmbito da literatura especializada da área; Aportes Teórico-Conceituais; Aportes Prático-Conceituais; Contexto potencial pretendido para o desenvolvimento da pesquisa; Objetivo da pesquisa; Problema de pesquisa; Questões de pesquisa; Aportes Teórico-Metodológicas; Aportes Prático-Metodológicos; Fontes de informação; Instrumentos de coleta de informação; Recortes; Amostras; Processo de coleta e tratamento das informações; Evidências e Constatações; Resultados; Conclusões; Considerações Finais; Recomendações; Perspectivas; Resumo; Referências; e Bibliografia Consultada).

Essas 31 seções estão divididas, cada uma, em três espaços (denominados de ‘referência’, ‘descrições’ e ‘observações’), os quais foram planejados para que o pesquisador transcreva trechos das publicações que analisa e também para que redija seus próprios comentários sobre tais publicações. Assim, em resumo, o ABPDA é um Roteiro de Análise Textual que permite o pesquisador coletar e organizar as informações provenientes de publicações acadêmico-científicas, ao mesmo tempo em que possibilita o início do tratamento dessas informações, uma vez que dispõe de espaços para o pesquisador realizar anotações.

Iniciamos o preenchimento dos espaços ‘referência’ com trechos retirados dos artigos que consideramos representativos de cada uma das seções do ABPDA. Estando preenchidos estes primeiros espaços (em todos os casos, parcialmente preenchidos), iniciamos o preenchimento dos espaços denominados de ‘descrições’, nos quais redigimos o nosso entendimento de como cada artigo contempla (ou se propõe a contemplar) as várias seções do ABPDA, para isso, buscamos aprofundar a nossa compreensão dos trechos registrados nos espaços ‘referência’. Com a leitura integral dos 08 artigos selecionados com a leitura preliminar, constatamos que somente metade deles se refere especificamente ao processo de socialização profissional docente. Assim, constituímos a amostra que está efetivamente caracterizada neste ERL, composta pela quantidade 04 artigos.

No decorrer da coleta e da organização das informações, os escritos registrados nos segundos espaços do ABPDA passaram a ser confrontados entre si, com o que, gradativamente, foram sendo construídas sínteses que passam a estabelecer relações entre os artigos, e, dessa forma, estabelecemos os principais aspectos que caracterizam os artigos de nossa amostra. Os aspectos que julgamos de maior relevância para este ERL são referentes aos objetivos pretendidos nas pesquisas que originaram os artigos de nossa amostra, aos sujeitos envolvidos em tais pesquisas, os resultados construídos e publicados e, as conclusões a que chegaram.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o levantamento dos artigos, constatamos que, para alguns dos periódicos considerados, a quantidade de artigos localizados por meio da utilização do Mecanismo de Busca disponível no domínio virtual do OpenJournal foi maior do que a quantidade levantada com o outro Mecanismo de Busca. Exemplo disso ocorreu quando consideramos o periódico 'Cadernos de Pesquisa' da Fundação Carlos Chagas (onde levantamos a quantidade de 16 artigos pelo SciELO e 48 pelo OpenJournal). Diante dessa constatação, sempre que possível, demos preferência a utilização do Mecanismo de Busca disponibilizado pelo indexador OpenJournal.

Com a leitura preliminar evidenciamos que, nos artigos publicados em periódicos acadêmico-científicos avaliados pela CAPES como pertencentes ao estrato A1 nas áreas de avaliação de números 36 e 48, o termo 'socialização' aparece se referindo a aspectos muito distintos. Com certo grau de certeza, podemos afirmar que o termo 'socialização', predominantemente, aparece se referindo aos alunos da Educação Básica (alunos do Ensino Infantil, bem como, as séries Iniciais do Ensino Fundamental, e, em menor quantidade, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio, de contextos sociais conflituosos).

São exemplos de títulos de artigos os seguintes: Arte Infantil: do Pré-Simbolismo ao Abstracionismo; Gênero e processo de socialização em creches comunitárias; Socialização primária: tarefa familiar; Socialização e identidade racial; Participantes ou marginais: estilos de socialização em famílias de São Paulo e Brasília; A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola; O sucesso escolar de meninas de camadas populares; Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares; Para uma sociologia da pequena infância; Moralidade e socialização: estudos empíricos sobre práticas maternas de controle social e julgamento moral.

Assim, constatamos que o termo 'socialização' assume, basicamente, o sentido de 'socialização primária' (decorrente de vivências em Escolas de Educação Básica), e, em menor quantidade, o sentido de 'socialização secundária' (no tocante aos alunos da Educação Básica em contextos sociais desfavorecidos). A principal conotação atribuída ao nosso termo de busca é a de 'sociabilidade', ou seja, os processos que capacitam os alunos a se socializarem em contextos sociedade. Outra conotação também comum é a de 'compartilhamento de conhecimentos e/ou informações' (exemplos de expressões em que o termo 'socialização' aparece adjetivado nos resumos dos artigos são: socialização do conhecimento científico; socialização do debate científico; socialização dos meios de comunicação; socialização dos indivíduos proporcionada pelo desenvolvimento técnico-científico).

Apresentamos, na sequência, os aspectos principais referentes aos objetivos, aos sujeitos envolvidos e aos resultados dos 04 artigos que formaram a amostra efetivamente caracterizada neste ERL. Podemos agrupá-los em duas categorias segundo os seus objetivos: 02 artigos investigam o processo de socialização profissional docente ao longo de grandes períodos da vida dos professores, que vão desde o período anterior à Formação Inicial (artigo 02), o período da Formação Inicial (artigos 01 e 02) e a carreira profissional (artigo 01 e 02). Os outros 02 artigos investigam as influências de contextos escolares (uma única escola no artigo 03 e uma escola urbana e uma rural no artigo 04), bem como, de contextos educacionais (condições da profissão docente na Rede de Ensino Pública de um estado brasileiro no artigo 04) para o processo de socialização profissional docente.

Para atingirem os objetivos propostos, os sujeitos envolvidos nas pesquisas relatadas, assim como os procedimentos adotados para a coleta de informações são: no artigo 01, entrevista com professores veteranos (com média de 15 anos de exercício da profissão) e também com professores iniciantes (com até 05 de exercício da profissão), sendo que a quantidade de professores iniciantes é quase insignificante em relação à de professores veteranos; no artigo 02, são apresentadas quatro narrativas biográficas de histórias de vida de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (havendo a menção da produção

de 36 narrativas biográficas) e; nos artigos 03 e 04 são realizadas entrevistas com profissionais da Rede de Ensino Pública (professores, diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores de ensino).

A média de sujeitos envolvidos na amostra é 20 (20+11+13+37). Nos artigos 02 e 03 há o envolvimento de 11 profissionais além dos professores(as) enquanto que, nos outros artigos, todos os sujeitos envolvidos são professores(as). Apesar de existirem menções sobre a utilização de fontes de informações de outras modalidades (como espaços e documentos, por exemplo, reuniões previstas no calendário letivo e Planos Políticos Pedagógicos de Escolas de Educação Básica), tais informações não aparecem mencionadas no decorrer dos textos dos artigos. Sobre os sujeitos envolvidos nos artigos de nossa amostra, o aspecto principal é que todos são professores(as) do Ensino Fundamental.

O artigo 01 apresenta um debate sobre a profissionalização das profissões, expondo dois dos paradigmas da literatura especializada a esse respeito (denominados de funcionalista e de interpretativo). Os paradigmas divergem entre si quanto ao entendimento de quais são as atividades de trabalho que podem assumir o status de profissão (para o primeiro deles, tal status se deve à natureza da atividade de trabalho e para o outro se deve ao nível organizacional que se encontra a atividade de trabalho na sociedade); na literatura especializada em Sociologia das Profissões há um terceiro paradigma (que não é abordado pelo artigo 01) denominado de crítico, o qual, assim como o interpretativo (paradigma defendido no artigo 01), argumenta a favor da profissionalização de atividades de trabalho como a docência.

No que se refere ao processo de socialização profissional docente, é constatado que os professores veteranos reconhecem o início da carreira profissional como sendo um período complexo; também é constatado que, com o passar do tempo e com o acúmulo de experiências de exercício profissional (entorno de 10 anos de trabalho), os conhecimentos que são mobilizados pelos professores durante a execução das atividades de trabalho são, majoritariamente, conhecimentos que foram apropriados durante a carreira profissional dos professores; ainda assim, os professores veteranos reconhecem a importância de conhecimentos apropriados durante o período de Formação Inicial, sendo que, alguns desses conhecimentos ainda são mobilizados por eles durante a execução das atividades de trabalho.

O artigo 02, basicamente, exemplifica acontecimentos do período de vida de professoras que são anteriores à suas Formações Iniciais, os quais influenciaram a suas decisões em se profissionalizarem na docência. Esses acontecimentos ocorreram, principalmente, nos contextos familiares, como, por exemplo, brincadeiras onde as crianças ensinam para suas bonecas ou para outras crianças assumindo assim o papel de professoras em um universo lúdico. Tais acontecimentos podem ser entendidos como as raízes da profissionalização dessas professoras. Também é apontado que a classe econômica da família, que atua como facilitadora ou não do acesso da criança à cultura e à informação, é igualmente facilitadora do processo de socialização profissional docente.

O ingresso na carreira profissional significou um meio de ascensão social para as professoras que são provenientes de famílias de classe econômica baixa. E, sobre o período da carreira profissional, foi constatado que a condição salarial inviabiliza a continuidade dos estudos ou a realização de outras formas de enriquecimento cultural (como ir ao teatro e comprar livros), uma vez que, devido ao baixo valor monetário, as professoras trabalham em dois ou até três turnos, não sobrando assim tempo ou disposição para aperfeiçoamentos profissionais.

O período da Formação Inicial é simploriamente abordado. Sintetizando o relatado pelos dois primeiros artigos de nossa amostra temos que: i) acontecimentos da infância e da adolescência podem contribuir para que o indivíduo se profissionalize como um professor, ii) a Formação Inicial dos professores não foi devidamente investigada, mesmo assim, encontra-se a constatação de sua significância para professores veteranos, e iii) quando relacionado ao exercício da profissão o processo de socialização profissional docente assume o significado de “aprendizagem profissional na prática”.

O artigo 03 se foca no contexto educacional de um município do Brasil, onde o reconhecimento profissional ocorre devido à atuação do professor com as “melhores turmas da escola” e consequentes bons resultados obtidos com elas; sendo o único critério existente para a escolha das turmas o tempo de serviço (aqueles professores que acumularam mais tempo são os primeiros a escolher), os professores veteranos (e, por pressuposto, mais qualificados) escolhem as turmas “mais fáceis” de trabalhar, enquanto que, os professores iniciantes (e, por pressuposto, menos qualificados) assumem as “turmas difíceis”. Isso representa uma inversão da lógica esperado para a atuação profissional, onde os mais qualificados deveriam atuar com as situações mais difíceis.

O artigo 04 se foca no contexto escolar (uma Instituição de Ensino específica), entendendo o processo de socialização profissional docente como sendo a apropriação da cultura escolar ali existente por parte dos

professores iniciantes. Trata-se de uma escola de pequeno porte e seguidamente bem avaliada, tanto externamente quanto internamente (“uma escola de sucesso”), sendo que a existência de um trabalho coletivo entre os profissionais da escola (professores, diretores e coordenadores), de forma que todos os “falamos e somos ouvidos”, cria um “bom clima de trabalho” que garante a qualidade educacional da escola. O trabalho coletivo (facilitado pelo porte pequeno da escola) é meio de transmissão da cultura escolar para os novos professores, sendo o desencadeador do processo de socialização profissional dos professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na amostra caracterizada, o entendimento do processo de socialização profissional docente pode ser entendido como sendo a apropriação, por parte dos professores, de aspectos da realidade da profissão docente provenientes dos contextos educacional e escolar em que o professor trabalha. Após o ingresso na profissão, normalmente, os professores iniciantes enfrentam dificuldades por não terem consciência dos aspectos provenientes de tais contextos, enquanto que tais dificuldades aparentemente não são mais enfrentadas pelos professores veteranos devido ao relativo tempo em que exercem as atividades de trabalho da docência.

REFERÊNCIAS

- [1] Berger, Peter L; Luckmann, Thomas. A construção social da realidade: um livro sobre a Sociologia do Conhecimento. 2.ed. Tradução de Ernesto de Carvalho. Lisboa/PT: Dinalivro, 2004.
- [2] Dubar, Claude. A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho; Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Porto Editora, 1997.
- [3] Dubar, Claude. A Construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.42, n.146, p.351-367, mai/ago, 2012.
- [4] Garcia, Carlos Marcelo. Formação de Professores: Para uma mudança educativa. Porto/SC: Porto Editora, 1999.
- [5] Gauthier, Clermont; et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira de Lima. Ijuí/SC: Editora Unijuí, 1999.
- [6] Shulman, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. Harvard Education Review, 1986.
- [7] Shulman, Lee. knowledge and teaching: foundations of the new reform. Educations Researcher, 1987.
- [8] Terrazzan, E. A. Inovação escolar e pesquisa sobre formação de professores. In: Nardi, Roberto (org.). A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes. São Paulo: Escrituras, 2007.

Capítulo 4

Didática do ensino superior: A reflexão sobre a prática docente

Willderlânia Ximenes Cunha

Diana Guimarães Silva

Erica José Bezerra

José Batista Neto

Resumo: O presente trabalho aborda a ideia de que o professor possa desenvolver a sua capacidade reflexiva sobre sua prática. Dessa forma, objetivou-se analisar práticas pedagógicas construídas por professores do Ensino Superior que sinalizam a mobilização do pensamento pedagógico reflexivo em seu contexto de atuação. Para isso, realizamos um estudo bibliográfico baseado em Zeichner (1993) e Schon (1995), entre outros autores e uma pesquisa qualitativa, adotando como procedimento metodológico a observação e o questionário junto aos docentes que lecionam em Universidades e Instituto Federal do Estado de Pernambuco. A análise e discussão dos dados permite fazermos considerações que os docentes do Ensino Superior observados, em determinados aspectos demonstraram, desenvolver uma prática reflexiva em suas aulas e que buscam avaliar suas práticas de forma a melhorá-las. O que implica num desempenho docente cada vez mais consciente, buscando uma educação transformadora. Têm-se como considerações finais que o professor reflexivo deve estar alicerçado em atribuições que compreendam a correlação entre teoria e prática, pois estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando entender-se a si próprios como professores, mas também procurando melhorar sua maneira de ensinar.

Palavras-Chave: Didática do Ensino Superior; Prática Docente; Professor Reflexivo.

1. INTRODUÇÃO

Ser professor exige, atualmente, novas aprendizagens capazes de atender aos desafios postos à nossa realidade em torno de uma educação diferenciada que transforma os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo. E mediante essas modificações constantes da nossa sociedade as quais repercutem na educação, nos leva a pensar: o que significa ser um professor reflexivo no atual contexto educacional?

Visto que o ato de ensinar requer uma visão ampliada do processo educacional em dimensões sociais, políticas, culturais, entre outras. Pimenta e Anastácio (2002, p. 259), referindo-se ao processo de docência do ensino superior, dizem que: “O avançar no processo de ciência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional”. Pontuam que: “este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior”. Nesse contexto, torna-se essencial a necessidade de as universidades investirem na formação efetiva de seus professores, para que estes possam vir a transformar as instituições em que lecionam, refletindo sobre seu papel, com o intuito de despertar novas concepções sobre a maneira como o processo de ensino e aprendizagem é construído.

Nessa perspectiva, desenvolvemos esta pesquisa que teve início a partir dos questionamentos surgidos na disciplina de Didática do Ensino Superior, durante o curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que buscou analisar o papel da Didática na formação do professor para o Ensino Superior através das práticas pedagógicas construídas por professores deste nível de ensino que sinalizam a mobilização da prática pedagógica reflexiva em seu contexto de atuação. Para tanto, buscamos especificamente compreender a complexidade da prática docente e relacionar a formação e prática desenvolvida pelo professor durante o processo educativo em sala de aula na perspectiva de Zeichner (1993).

A pesquisa baseou-se em aspectos de natureza qualitativos, realizado em dois Campis da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e um do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), utilizando, como instrumentos para coleta de dados, a observação dos docentes em atividades que lecionam em suas respectivas disciplinas; e questionário semiestruturado com o intuito de identificar, saberes e desafios enfrentados na prática docente, tendo em vista o que vivenciam e como se constroem como professores nesse nível de ensino.

Percebemos que o professor reflexivo deve estar alicerçado em atribuições que compreendam a correlação entre teoria e prática, pois estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando entender-se a si próprios como professores, mas também procurando melhorar sua maneira de ensinar.

Na sequência, apresentamos discussões sobre a temática central em questão, através de duas sessões; em seguida, apresentamos como foi a metodologia adotada para realização deste trabalho, bem como a análise e discussão dos dados. Finalizamos apresentando as nossas considerações e propostas para trabalhos futuros, e os anexos com o modelo do plano de observação que orientou nosso trabalho em campo, junto com os instrumentos de coleta de informações utilizados.

2. A DIDÁTICA DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O processo de ensino requer do professor um olhar abrangente na busca de compreender a complexidade do mundo atual, com suas demandas, impulsionando-o a procurar em outras áreas do conhecimento, a saber, das ciências da educação, o suporte para atualizar o diálogo com o fazer pedagógico cotidiano. E é para este trabalho que a didática surge como elemento para subsidiar e contribuir com a prática pedagógica do professor.

Segundo Libâneo (1994), a didática estuda e compreende o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos fazem parte, de maneira a criar condições que garantam uma aprendizagem, auxiliando o professor na orientação das atividades, dando a ele segurança profissional. Para ele, o trabalho docente é a parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação da vida social e tem como objetivos primordiais:

- Assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos;
- Criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento;

- Orientar as tarefas de ensino para objetivo educativo de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situações da vida real (LIBÂNEO, 1994, Pág. 71).

Um professor que aspira ter uma boa didática necessita aprender a cada dia como lidar com a subjetividade do aluno, sua linguagem, suas percepções e sua prática de ensino. No entanto, para que o professor atinja efetivamente seus objetivos, é preciso que ele saiba realizar vários processos didáticos coordenados entre si, tais como o planejamento, a gestão do ensino, da aprendizagem e da avaliação.

Tanto o ato de ensinar quanto o de aprender, em especial no ensino superior, exige que o docente seja flexível em termos de espaço, de tempo, de forma de ministrar a aula, de selecionar os conteúdos, de usar mais procedimentos que envolvam a participação dos alunos.

Ao considerar o ensino dentro do processo educacional como uma prática social específica, ele pode ocorrer de maneira informal e espontânea ou pode acontecer de maneira formal, sistemática, intencional e organizada. Dessa forma, é necessário para o planejamento de ensino que o professor compreenda as relações entre educação no âmbito escolar, os objetivos pedagógicos e tenha um domínio seguro dos conteúdos ao qual ele leciona, sendo assim capaz de conhecer os programas oficiais e adequá-los às necessidades reais educacionais em seu contexto de atuação.

Para tanto, o professor ao exercer a atividade de ensino não pode desvinculá-lo da aprendizagem, pois ela é a única resposta ao seu trabalho didático pedagógico.

O professor deve ter como principal e fundamental compromisso com a sociedade formar alunos que se tornem cidadãos ativos, críticos, reflexivos e participativos na vida social.

Porém, a prática educativa não se restringe às exigências da vida em sociedade, mas também ao processo de promover aos indivíduos os saberes e experiências culturais que o tornem aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 1994, pág.17).

E reconstruir um referencial pedagógico que sustente essa nova prática profissional no ensino superior é um processo que requer rupturas. Assumir uma nova postura como professor (a de mediador do conhecimento) com metodologias inovadoras e criativas para se trabalhar conteúdos diferenciados, são características que determinam a ressignificação da prática docente.

Assim, apresentam-se como um recurso em busca de soluções para um melhor desempenho dos professores do ensino superior em suas aulas. Visto que, o professor atribui significado a sua formação a partir daquilo que desenvolve em sala de aula, ou seja, de sua prática, e é a partir delas que se constroem competências para a sensibilização do pensamento pedagógico reflexivo.

3.PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA

Uma nova proposta da epistemologia da docência dada pela prática de bons professores é a perspectiva do professor reflexivo. Segundo Schön (1995), a prática docente reflexiva exige que o professor não se limite às investigações produzidas na universidade, devendo produzir um conhecimento prático, que é validado pela própria prática, fundamentada na reflexão. Tal forma de pensar e agir pode orientar mudanças e dar respostas a certos dilemas que aparecem no dia a dia do exercício profissional. Toda essa atividade humana implica, em algum nível, em teoria e prática. Na atividade docente, portanto, não é diferente, já que teoria e prática devem estar aliadas, para que seja possível a reflexão sobre a prática.

Para este autor, o professor possui um conhecimento adquirido na prática e o utiliza para a solução de diferentes questões em torno de três aspectos: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão na ação, se dá quando o professor reflete, colocando para si as questões do seu dia a dia como situações problemas e faz isso ao mesmo tempo em que está vivenciando uma determinada situação. Entretanto, quando se realiza essa reflexão após a ação, é chamada de reflexão sobre a ação; e esta tem caráter retrospectivo. Enfim, no momento em que o professor, em seu processo mais organizado procura compreender a ação, interpretando-a e tem condições de criar alternativas para determinada situação, na realidade que ele está realizando o processo de reflexão sobre a reflexão na ação.

Nessa perspectiva, Zeichner (1993), ressalta a formação contínua do professor, baseada e centrada no processo investigativo, indicando a necessidade de estimular a pesquisa das práticas docentes.

Pois, a prática docente reflexiva como ponto de partida para construção de saberes implica que a reflexão, enquanto objeto de estudo da prática, aliás, pesquisada por diversos estudiosos, como Zeichner (1993) e Schön (1995), é entendida também como fonte de conhecimento e espaço de produção de saberes, onde a experiência ganha relevância, enquanto parte do saber fazer, próprio da profissão. Em consequência, a reflexão se configura muito além do que simples meio de efetivação de saberes. Para Gómez, refletir a prática implica:

Imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, [...] em esquemas de pensamento mais genérico ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (GÓMEZ, 1997, p.103)

Nesse sentido, o professor reflexivo é aquele que além de refletir sobre a realidade, ele faz parte de um movimento epistemológico, que vê o professor como alguém cuja formação não se dá de forma normativa, de tal modo que primeiro se tem a ciência, depois as suas aplicabilidades.

Ao destacar as limitações do paradigma reflexivo, Zeichner (2003, p.45) ressalta:

[...]... a maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase a reflexão como prática social, no qual grupo de educadores apoiem e sustentam o crescimento de cada um dos seus membros. A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos professores individuais limita muito seu potencial de crescimento.

Dessa maneira, a reflexão se transforma em componente dinamizador da prática para gerir mais saberes. Em consonância com essa compreensão, Pimenta (2005) considera que os saberes são construídos no cotidiano do exercício docente e se resume na experiência e no conhecimento do saber pedagógico consolidando na ação, no qual a prática, não só é objeto de reflexão, como também é objeto de uma resignificação.

Segundo Perrenoud (1993), se a prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade profissional do professor. Zeichner (1993), por uma vez, envolve um reconhecimento de que aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começarem a ensinar.

Assim, o processo reflexivo entendido como característica do fazer docente, logo se aproxima mesmo da identidade profissional.

De acordo com Freire (1996), nesse sentido, a reflexão provém da curiosidade sobre a prática docente, uma curiosidade inicialmente ingênua, que, transformada em exercício constante, transforma-se em crítica. Essa reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação por meio de sua prática educativa.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996 p. 38).

No entanto, segundo Freire “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (1996, p. 39). Por isso, não basta apenas pensar e refletir, é fundamental que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre seus desejos, vontades, histórias.

Contudo, percebe-se que desenvolver-se como profissional reflexivo significa estar atento a todos os aspectos da prática. Porém, esse trabalho não pode ser realizado apenas pelo professor, mas em equipe, uma vez que a reflexão na e sobre a ação podem conduzir a uma aprendizagem limitada se forem feitas pelo professor isoladamente, enquanto a análise e o planejamento que acontecem num ambiente colaborativo possibilitam uma maior aprendizagem. Pimenta (2005) ressalta que as escolas que assim

atuam, pensando a prática coletivamente, transformam-se em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiam e se estimulam mutuamente, transformando-os.

4. METODOLOGIA

A pesquisa realizada é predominantemente qualitativa, porém eventualmente recorre-se a dados quantitativos, uma vez que esses são úteis para subsidiar aspectos qualitativos da pesquisa. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, crenças, valores e atitudes, os quais fazem parte do contexto social dos indivíduos. Para Oliveira (2005), representa um processo de reflexão e análise da realidade, por meio de métodos e técnicas adequadas, que buscam a compreensão do seu objeto de pesquisa levando em consideração o contexto histórico.

A pesquisa foi realizada em dois Campis da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sendo um o Campus Recife e o segundo o Centro Acadêmico de Vitória (CAV), além de um Campus do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), localizado na cidade da Vitória de Santo Antão. As escolhas das instituições se deram pelo fato dos componentes desse trabalho já terem realizado algum curso, seja ele técnico, de graduação ou especialização. Nesse trabalho, participaram quatro professores, onde adotamos como critério: Lecionar em vários cursos diferentes dentro da mesma Instituição, e que tivessem interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

Por questões éticas e preservação da identidade dos professores participantes da pesquisa, nomeamos os mesmos de P(1), P(2), P(3) e P(4). Os mesmos apresentam formação acadêmica inicial em Nutrição, Enfermagem, Pedagogia e Biomedicina e lecionam respectivamente nos cursos de Nutrição, Enfermagem, Química e Farmácia, entre outros que as Instituições pesquisadas oferecem. Os professores de Nutrição e Enfermagem lecionam no CAV, o professor de Pedagogia no IFPE e o Professor de Farmácia na UFPE.

Para coleta de dados utilizamos um questionário semiestruturado. Segundo Oliveira (2005), o questionário representa uma técnica para obtenção de informações e dados, sobre concepções, crenças e situações vivenciadas para alcançar os objetivos de estudo. Utilizamos também a observação de uma aula dos professores em estudo, instrumento fundamental quando se estuda prática docente; sendo duas aulas observadas com duração de quatro horas e duas com duração de duas horas cada. O que totaliza um geral de doze horas de práticas docentes observadas.

Destaca-se que este trabalho foi construído em quatro momentos diferentes. No primeiro momento, ocorreu planejamento de observação de aula (Anexo I), que segundo Oliveira (2005), caracteriza a observação estruturada ou sistemática. Posteriormente, ocorreu a elaboração do questionário semiestruturado, cuja finalidade era conhecer o perfil de cada professor, e perceber as estratégias adotadas por eles que propiciam uma prática reflexiva no processo de ensino e aprendizagem.

No terceiro momento, aplicamos o questionário, antes da observação da aula, em seguida, realizamos a observação da prática reflexiva do professor em sala de aula. No quarto momento, analisamos os questionários e confrontamos com a observação da prática reflexiva dos professores em sala de aula, ou seja, comparamos o que eles descreveram no questionário com o que realmente fizeram em sala de aula durante as observações realizadas.

E por fim, realizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977), que consiste nas seguintes fases: pré-análise (leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação das hipóteses e dos objetivos) e exploratória (codificação e categorização), visando atingir ao objetivo proposto, a fim de tentar responder aos questionamentos iniciais. No entanto, para a elaboração das categorias, tomamos como base os conceitos sobre “professor reflexivo” adotados por Zeichner (1993).

Vale ressaltar que a utilização de questionário e observação de aula como instrumentos de coleta, ambos apresentam particularidades adequadas para atender o objeto de pesquisa, dessa forma, optamos pela junção desses dois instrumentos que se complementam e dão subsídios necessários para análise dos dados e, assim, obter conclusões e realizar inferências.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir da análise dos questionários aplicados aos docentes são apresentados de acordo com respostas elencadas por cada participante, os quais foram nomeados de P(1): Graduação em Enfermagem e professor do curso de Enfermagem; P(2): Biomédico e professor do curso de farmácia;

P(3): Nutricionista e professor do curso de Nutrição e P(4): Pedagogo e professor do curso de licenciatura em Química, a fim de não divulgar a identidade dos envolvidos na pesquisa.

O questionário consistia em perguntas referentes tanto a experiência profissional do docente, como também sobre a prática docente reflexiva (Anexo I). Em relação aos três primeiros questionamentos referentes à experiência profissional do docente, solicitou-se que os mesmos respondessem sobre sua formação acadêmica (Quadro 1), tempo de magistério e o tempo que leciona na instituição em que trabalha atualmente (Quadro 2).

Quadro 1: Formação acadêmica dos docentes envolvidos na pesquisa.

P(1)	Graduação em Enfermagem, Especialista em Gestão da Enfermagem, Mestrado em Neurociência (andamento);
P(2)	Graduação em Biomedicina, Mestrado e Doutorado em Bioquímica e Pós – doutorado em Fisiologia Renal (andamento);
P(3)	Graduação em Nutrição, Mestrado e Doutorado em Nutrição em Saúde;
P(4)	Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação (andamento).
P(1)	Graduação em Enfermagem, Especialista em Gestão da Enfermagem, Mestrado em Neurociência (andamento);
P(2)	Graduação em Biomedicina, Mestrado e Doutorado em Bioquímica e Pós – doutorado em Fisiologia Renal (andamento);
P(3)	Graduação em Nutrição, Mestrado e Doutorado em Nutrição em Saúde;
P(4)	Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação (andamento).

Fonte: Os autores da pesquisa, a partir dos dados presentes nos questionários.

Quadro 2: Tempo de atuação profissional.

Tempo de Magistério	
Tempo (em anos)	Quantidade de professores
0 a 4 anos	2
5 a 10 anos	2
Tempo que leciona na atual Instituição de Ensino	
Tempo (em anos)	Quantidade de professores
0 a 3 anos	3
4 a 6 anos	1

Fonte: Os autores da pesquisa, a partir dos dados presentes nos questionários.

De forma geral, como observado no quadro 2, os docentes analisados apresentam no máximo entre 6 a 10 anos de tempo em que lecionam na atual Instituição de Ensino e tempo de magistério, respectivamente. São profissionais ainda em tempo inicial de carreira, mas que para nosso objetivo em analisar a “prática reflexiva docente”, se configura como essencial, pois é nesse período inicial de profissionalização que o docente busca analisar ou rever suas práticas, onde precisa ou não melhorar.

A partir da 4ª a 7ª questão, as respostas ao questionário dos quatro docentes envolvidos na pesquisa, foram analisadas segundo à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), sendo propostas dessa forma, categorias e subcategorias de acordo com as respostas dadas aos questionamentos. A categoria geral das respostas emergiu da formação reflexiva de professores proposta por Zeichner (1993), sendo nossa categoria geral a “Reflexão”.

Para a 4ª questão, os docentes foram solicitados a responderem o que os fez se tornarem professores universitários. Para este questionamento emergiu a subcategoria “prática reflexiva”. Para esses docentes existe uma prática reflexiva que emerge da formação inicial, como é observado na resposta do professor (P1) (Quadro 3).

Quadro 3: Como o docente tornou-se professor universitário.

Categoria: Reflexão	Informações
Subcategoria: Prática Reflexiva	- Existe uma prática reflexiva que emerge da formação. - P(1) ... o interesse pela docência surgiu desde a graduação com atividades de monitoria e extensão. - P(2) ... inter-relação pesquisa/ensino durante a pós-graduação. - P(3) ... a vida acadêmica. - P(4) ... a convivência em atividades ligadas à docência dentro da universidade.

Fonte: Os autores da pesquisa, a partir das respostas dos questionários.

Assim, a prática reflexiva deve resultar também no “compromisso com a reflexão enquanto prática social”, sendo uma maneira de encarar e responder aos problemas”, ou seja “uma maneira de ser professor” (ZEICHNER, 1993). Para os docentes observados e questionados, “ser professor” surgiu, de uma reflexão sobre suas práticas a partir da graduação.

A 5ª questão se referiu aos procedimentos utilizados pelos docentes para o desenvolvimento de uma aula. Emergindo das respostas deste questionamento a subcategoria “Ensino reflexivo”, onde a maioria dos docentes adotam conteúdos que estejam correlacionados com o dia a dia dos alunos, como é perceptível na resposta do professor P(4) (Quadro 4).

Quadro 4: Procedimentos utilizados pelos professores para o desenvolvimento de uma aula.

Categoria (Reflexão)	Informações
Subcategoria: Ensino Reflexivo	- Adotam conteúdos que estejam correlacionados com o dia a dia dos alunos e que instiga-se através de diálogos, dinâmicas, entre outros meios; construindo conhecimento no coletivo. - P(1) ... conteúdos que propiciem métodos discursivos que permitam aproximação com o aluno. - P(2) ... conhecer a turma estabelecendo estratégias mais interessantes. - P(3) ... relacionar a temática da aula com conhecimento dos alunos. - P(4) ... conhecendo o perfil da turma e adotando situações didáticas mais interessantes.

Fonte: Os autores da pesquisa, a partir das respostas dos questionários.

Para Zeichner (1993), a reflexão sobre o próprio ensino exige sinceridade e responsabilidade. Assim como, segundo Freire (1996), é pensando a prática atual ou anterior, criticamente, que se pode melhorar a prática futura. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. Ou seja, a prática reflexiva é construída a partir da análise do próprio docente sobre sua aula, como também seu relacionamento com os discentes a fim de rever ou não sua prática docente.

A 6ª questão contemplou sobre que tipos de conteúdo favorecem uma melhor e maior processo de reflexão da sua prática, emergindo deste questionamento a subcategoria “ação – reflexão”, ou seja, a reflexão do próprio professor sobre sua ação (Quadro 5).

Quadro 5: Que tipos de conteúdo favorecem uma melhor e maior processo de reflexão na prática docente.

Categoria (Reflexão)	Informações
Subcategoria: Ação-reflexão	▪ Buscam novas metodologias que facilitem a aprendizagem. P(1) ... práticas e experiências vivenciadas facilitando o ensino e a aprendizagem. P(2) ... conteúdos e prática constante recursos tecnológicos mais diversificados. P(3) ... através de determinados conteúdos metodologias práticas e expositivas. P(4) ... todos os conteúdos me oportunizam uma reflexão permanente sobre minha prática buscando novas estratégias didáticas.

Fonte: Os autores da pesquisa, a partir das respostas dos questionários.

De acordo com Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência ao educador para que haja o estabelecimento da práxis pedagógica. Fato este, observado nas respostas dos professores P(1) e P(4), onde os mesmos buscam facilitar o ensino e a aprendizagem a partir de experiência e práticas e de conteúdos que oportunizam a reflexão.

A 7ª questão, apresentou como questionamento como o docente avalia sua prática pedagógica, emergindo a subcategoria “Reflexão-ação”. Os docentes percebem suas dificuldades e procuram meios de aprimorá-las (Quadro 6).

Quadro 6: Como o docente avalia sua prática pedagógica.

Categoria (Reflexão)	Informações
Subcategoria: Reflexão- Ação	▪ Percebe as dificuldades que ainda necessitam ser aprimoradas para que se tenha um êxito nas atividades desenvolvidas em seu contexto de atuação. P(1) ... nas dificuldades particulares de cada aluno. P(2) ... falta de formação pedagógica, tento me dedicar um pouco na literatura dessa área. P(3) ... preciso melhorar! Acho que os professores da IES precisam trabalhar e se capacitar em termos de prática pedagógica. P(4) ... constantemente em sala de aula.

Fonte: Os autores da pesquisa, a partir das respostas dos questionários.

Para Zeichner (1993), a reflexão consiste em processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, na medida em que os docentes apresentam a necessidade de adaptar-se a uma situação problemática a luz da informação obtida a partir da ação, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas. Porém, a reflexão sobre a reflexão-na-ação refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre as reflexões-na-ação produzidas pelo docente.

6. CONSIDERAÇÕES

O referido trabalho contribuiu consideravelmente para entendermos como ocorre a prática pedagógica, na qual o professor precisa estar inserido num processo em que ocorra a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e especialmente, a reflexão sobre a reflexão na ação.

Assim, percebemos que para ser um professor reflexivo este deverá estar alicerçado em atribuições que compreendam a correlação entre teoria e prática contribuindo para que vivenciam práticas reflexivas sejam envolvidos num processo investigativo, não só tentando entender-se a si próprios como professores, mas também procurando melhorar sua maneira de ensinar, o que acarreta um desempenho docente cada vez mais consciente, buscando uma educação transformadora.

A partir de processos reflexivos eles conseguem desenvolvem novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de solucionar os problemas da prática, adquirindo maior conscientização pessoal e profissional sobre o que é ser professor e como ser um professor.

De forma particular, em relação aos quatro docentes do Ensino Superior, apesar de três deles não possuírem nenhuma formação na área educacional, a partir das observações realizadas todos se mostram bastante preocupados em refletir sobre sua própria prática, com a finalidade de tornarem suas aulas mais produtivas. Assim, o único docente com formação na área pedagógica, destaca-se entre os demais, pois em sua prática docente demonstra (a partir da observação realizada) um maior envolvimento com os discentes no processo reflexivo de sua aula.

Construímos com a realização desse trabalho um conhecimento sobre que tipos de práticas exercidas pelos docentes favorecem uma prática de ensino reflexiva. Além de contribuir para estudos futuros, com relação a analisar: Será que os professores formados numa faixa de 10 anos até os dias atuais, estão tendo uma visão mais reflexiva?

REFERÊNCIAS

- [1] Bardin, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: 70, 1977.
- [2] Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- [3] Gómez, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nôvoa, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- [4] Libâneo, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- [5] Minayo, M. C. S. Teoria, método e criatividade. Petrópolis. 18 ed. Editora: vozes, 2001.
- [6] Oliveira, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Recife. Editora: Bagaço, 2005.
- [7] Perrenoud, P. Práticas pedagógicas profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- [8] Pimenta, S. G. e Anastasiou, L. das G.C. Docência no ensino superior: problematização. In: Pimenta, Selma Garrido. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.- (coleção Docência em Formação – Volume 1).
- [9] _____. Saberes pedagógicos e atividade docente. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- [10] Shön, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- [11] Zeichner, K. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa e autor, 1993.
- [12] _____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: Barbosa, R. L. L. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003.

Capítulo 5

Formação de professores e o desenvolvimento de competências para o ensino

Francisco Ricardo Miranda Pinto

Maria Tatiane Ferreira Lima

Maria da Paz Arruda Aragão

Liliane Luz Alves

Ilani Marques Souto Araújo

Daniel Luís Carneiro Madeira

Resumo: O estudo traz como temática central a formação de professores e como estas contribuem para o desenvolvimento de competências para o ensino. O objetivo geral é compreender como a formação de professores contribui no desenvolvimento de competências para a prática pedagógica. Seu contexto aponta para uma breve descrição do que é a formação continuada segundo Pimenta (2002), Freire (1996), Brasil (2016) e das competências segundo Perrenoud (2000). Trata-se de um estudo do tipo descritivo com abordagem qualitativa desenvolvido em uma escola cearense com 06 professores utilizando como critérios de inclusão ser professor efetivo rede municipal de ensino e como exclusão entrar em licença médica durante o prazo da pesquisa. Foi utilizado o questionário com perguntas abertas e fechadas objetivando abordar os dados sociodemográfico dos profissionais bem como as percepções sobre competências para ensinar e prática pedagógica. Os resultados indicam a existência do conceito de competências e de ciência de que contribuem na prática, mas também abre espaço para novas inquietações. É plausível ressignificar formação continuada para os professores e promover a consciência de que formar é mais que uma obrigação é uma prática libertadora e necessária ao docente do século XXI.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Competências. Práticas Pedagógicas. Ensino

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil vem se revelando ao longo dos anos um problema que tem se intensificado cada vez mais pelas diversas ações que surgem no dia-a-dia escolar. São muitas mudanças que ocorrem diariamente em face de tantas transformações e exigências por parte da sociedade como um todo. Tratar do tema Formação de Professores e o Desenvolvimento de Competências para o Ensino é algo que se faz necessário frente a tantas dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação quanto a sua formação profissional bem como também a valorização da profissão docente.

Este texto pretende trazer uma reflexão sobre como acontece o processo de formação inicial e continuada de professores, quais as perspectivas e seus desafios da profissão e também chamar atenção para a profissão de professor que merece um cuidado especial e valorização do profissional da educação.

Abordar esse tempo é de extrema relevância para o cenário ao qual estamos vivendo hoje, visto que a educação deve estar no topo dentre as prioridades de um cidadão e para isso precisa-se de profissionais qualificados para desenvolver bem esse papel de formar outros cidadãos para a sociedade. Com esse trabalho pretendemos despertar no leitor o desejo pela busca da qualidade no ensino e a luta pela qualificação profissional do professor.

2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: DA FORMAÇÃO A PROFISSIONALIZAÇÃO

A temática formação de professores apresenta-se como campo inesgotável ainda que já tenha sido bastante explorada pelas diversas linhas de estudos, pesquisas e pesquisadores de cursos de graduação e pós-graduação na área da Educação. Nesta área as pesquisas se sobressaem, pois em se tratando de saberes pedagógicos muitos questionamentos surgem de acordo com as demandas que vão surgindo no espaço da escola.

É verossímil que a sociedade é marcada por rápidas e constantes mudanças no campo do conhecimento e isso confere novas exigências e papéis sociais à educação e consequentemente à prática docente. São valores e novos conceitos que requisitam que o professor esteja preparado para atuar em sala de aula e possua competências e habilidades para a prática docente com qualidade, que este profissional esteja habilitado, de fato, para lidar com as novas demandas sociais (PIMENTA, 2002).

Nessa perspectiva assevera-se o quão desafiador é o exercício da docência e de forma especial se corrobora a necessidade de um processo contínuo de formação, de construção da identidade profissional a partir da reflexão entre a teoria e a prática, dialogando os valores relevantes destas reflexões para que o trabalho em sala de aula seja eficaz e de qualidade (PIMENTA, 2002) acrescentando que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. (FREIRE, 1996, p. 22)

Todo o conhecimento e saberes adquiridos pelos professores durante sua trajetória escolar e formação acadêmica tem grande relevância no seu saber-fazer, no seu saber-ser e serão utilizados no exercício da profissão. São conhecimentos que já extrapolaram o repasse de geração para geração como se fossem apenas regras e teorias que podem servir para todos como uma fórmula, copiando experiências passadas urgindo por um olhar mais crítico, mais pensante e mais humano, dessa forma tem-se a convicção que os futuros profissionais estarão sendo de fato, preparados para estarem desempenhando seu papel dentro da sociedade.

A formação de professores não é um assunto contemporâneo e já recebe destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394/96 quanto à obrigatoriedade da necessidade de formação acadêmica inicial, nas universidades, nos cursos de licenciaturas ou em vários outros espaços que tem como premissa formar profissionais da área da educação e formação continuada, compreendida como aquela que transcorre após a formação inicial em diversos aspectos (BRASIL, 2016).

A formação inicial de professores tem como premissa preparar o futuro professor com o mínimo de competências e habilidades para fazer leituras subjetivas e objetivas do estudante, ser empático com a comunidade ao qual aquele está inserido, dominar os conteúdos e acima de tudo saber como ensinar tendo postura profissional e ética compatível com a profissão a que se dedica uma vez que não é condição de conduta docente somente o currículo, tem que agir como tal.

Depreende-se, longe do senso comum, que o processo de formação e a formação continuada, vão para além da participação em cursos, palestras, seminários, é também construída no dia-a-dia na escola, no trabalho, nas vivências em sala de aula, na interação com outros professores, diretores/gestores escolares,

alunos, pais e a comunidade escolar sem substituir a prática ou ainda utilizando-se das plataformas tecnológicas da Educação a Distância (BRASIL, 2010).

A formação continuada, então, culmina com a inserção do professor no mundo da profissão, momento de insegurança mesmo que exista a relação teoria-prática através dos estágios, sendo aí necessária e importante a dinâmica e o apoio de colegas mais experientes da escola na perspectiva de colaborar e possibilitar ao novo professor mais segurança em sua prática pedagógica, construindo sua identidade.

Para que ocorra essa relação entre a formação continuada e o ser professor é necessário que haja o debate nos ambientes de trabalho bem como entre os profissionais enquanto responsáveis por sua própria formação. Em sentido complementar, a união de saberes e de práticas poderão fortificar o discurso da formação continuada e participar de estudos coletivos, de discussões e tomadas de decisões coletivas (PERRENOUD, 2000).

A formação profissional é algo que se faz coletivamente nas universidades, nas escolas, na sociedade, na política e é claro que o sistema com suas representatividades como a LDB, o Estatuto, os sistemas de uma forma geral também interferem positiva ou negativamente. Ainda assim cada profissional tem as suas escolhas pessoais, suas estratégias, sua forma de ver o mundo, suas crenças, valores e o que acredita que pode fazer na sua prática pedagógica que lhe faça ser um profissional diferenciado.

Na contramão dessa discussão está a difícil situação vivenciada pelos profissionais professores. Há incompatibilidade entre o discurso aplicado nas leis e a prática, com prejuízo real daqueles que estão na ponta. E quando se fala em prejuízo não é apenas aos professores, mas também aos estudantes que precisam lidar com profissionais pouco preparados e/ou até mesmo despreparados.

A responsabilidade de cuidar da formação e da valorização dos professores precisa de um olhar urgente por parte das políticas públicas educacionais, o que exige avanços no pensamento de mudanças e melhorias no processo de oferta de melhores espaços de formação inicial, mas principalmente no processo de formação continuada.

Vive-se momentos de mudanças constantes e o professor precisa acompanhar tal progresso e desenvolver novas metodologias de ensinar e aprender uma vez que cursos, licenciaturas e teorias não conseguem expressar de fato a realidade da sala de aula, revelando a necessidade do olhar quanto à formação dos professores e os desafios para que essa ocorra dado fato de que é este ator no processo ensino-aprendizagem o colaborador na evolução do estudante nos seus aspectos psicossociais e emocionais.

Essas referências podem fazer com que o professor reflita sobre sua ação pedagógica e possa a partir daí tomar decisões sobre si, isso faz parte da formação contínua do profissional da educação, em busca de trabalhar suas habilidades e competências para o ensino.

Quando se fala que o professor precisa de uma formação profissional para o seu desenvolvimento e para o crescimento dos alunos se está apontando que formar o professor é produzir esta profissão, sua profissionalização entendendo ser neste espaço que acontece a construção do conhecimento de ambas as partes.

2.1 A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Para adentrar na seara da profissionalização docente é preciso imergir, ainda que superficialmente, sobre a história do surgimento da instituição escola e da profissão professor. A escola enquanto instituição surgiu na Europa, era administrada pela igreja católica, voltada para orientar os homens que tinham interesse em servir à religião, logo não era voltada para o público feminino.

No Brasil a escola surge com a chegada dos jesuítas e a proposta de catequese com os índios. Não tardou até que a coroa destituísse destas terras os religiosos-educadores ficando os ensinamentos por conta das moçoilas das casas de fazenda, como proposta de beneméritos ações aos filhos de escravos. Mesmo deportados para Portugal, os jesuítas deixaram aqui seus legados e escolas. Naquela época, em virtude dos ensinamentos religiosos nos conventos, ficou o ensinamento por conta das mulheres, que inicialmente eram chamadas de “professores de vocação” de conteúdos religiosos e não escolares (TARDIF 2013).

Cabe acrescentar que por muito tempo o professor foi tido como ‘professor por vocação’, que fazia esse trabalho de ensinar com amor. Logo após a fase do professor por vocação veio a fase ofício de professor, que foi quando o professor passou a ser contratado recebendo salário para assumir papel de educador em sala de aula seguido da fase de profissionalização quando atinge o *status* de profissão, com exigência da

formação profissional, cursos de aperfeiçoamento, e uma maior valorização para o professor como profissão (TARDIF 2013).

Observa-se, portanto que há um avanço quando o ensino passa de ‘professor de vocação’ para o ‘ofício de professor’, como profissional da educação. Desde então, pode-se observar um salto em relação aos estudos tanto na área da educação como também em outras áreas.

Essa profissionalização do educador é, portanto, uma busca incessante por uma formação de qualidade para os docentes, a fim de desenvolver competências pertinentes para o bom desempenho dentro de sala de aula, compreendendo a necessidade da práxis pedagógica, da preparação para atuar em sala de aula. Apesar de todas as mudanças que vêm ocorrendo, nada substitui um bom professor, dessa maneira, tem-se que apostar na formação de professores (TARDIF 2013).

As dificuldades no trabalho pedagógico ganha um aspecto ainda mais delicado quando se tem em consideração as ações com os alunos com deficiência dadas as especificidades desse público, contudo o que pode dificultar ainda mais seu trabalho é a efetivação de práticas pedagógicas tradicionais, principalmente se estas se basearem em repetição de procedimentos, conteúdos distantes da realidade do educando, estanques e descontextualizadas com a realidade, naturalmente as possibilidades de desenvolvimento serão dificultadas.

Nesse sentido, faz-se necessário que o docente identifique e reconheça as competências já adquiridas pelos alunos com deficiência para apresentar recursos que supere ou compense os comprometimentos existentes. Para isso, a formação é a chave para o sucesso desse processo, como bem aponta Correia (2008), a atuação do profissional na educação inclusiva necessita de formação específica para professores e auxiliares, que lhes permita perceber as problemáticas de seus alunos e quais estratégias devem ser consideradas.

De acordo com o movimento de profissionalização, vê-se a necessidade de haver uma formação de qualidade para a partir deste pensamento, os professores saírem com um pensamento inovador sabendo qual sua importância e o impacto que isso reverberará na vida do estudante. Quando o professor começa a ter essa concepção, essa ideia de responsabilidade e comprometimento, ele irá mudar sua visão para uma reflexão de sua prática pedagógica.

2.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DOCENTES

A celeridade da comunicação e informação altera as dinâmicas entre pessoas e entre estas e os ambientes. Tais mudanças alcançam o espaço da escola e da sala de aula, impelindo ao profissional professor manter-se ativo quanto ao acompanhamento das mudanças mundiais para melhor desenvolver habilidades e tato para com as situações do dia-a-dia.

Os discursos aparentemente são favoráveis quando se referem às melhorias físicas e estruturais para atuação, melhores salários e mais valorização enquanto profissão, no entanto se presencia maiores exigências tanto por parte da sociedade e das políticas públicas como se colocassem ao professor o papel de salvador da pátria, de único responsável em sanar todos os problemas da sociedade civil ainda que seja uma das profissões com salários defasados.

Dessa forma é essencial lembrar caminhos já percorridos bem como também trilhar alguns novos. Foi com essa premissa que foram organizadas as 10 famílias de competências que são classificadas como prioritárias para o novo papel do professor (PERRENOUD, 2000).

As 10 novas competências estão reunidas em um livro, resultado de uma série de artigos publicados e que quando trazidos para o Brasil requerem a atenção de leitura do texto, pois o mesmo apresenta um cenário diferente do que se vivencia no Brasil. É importante apontar neste momento que o termo competência é visto não como uma forma metódica e técnica, mas vai além e propõe ao profissional o saber se mobilizar, articular os conhecimentos adquiridos no enfrentamento as situações adversas e cotidianas (PERRENOUD; MAGNE, 1999; MAGALHÃES; WANDERLEY; ROCHA, 1999).

Aponta-se então todo um processo de construção que se baseia na caminhada coletiva onde os atores do saber não são apenas os docentes, mas também os seus orientandos, os estudantes de forma que o universo da sala de aula seja um espaço onde há igualdade de saberes e de conhecimentos (CYSNEIROS, 2004) e que se baseiam nas competências:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Percebe-se que não se trata de apenas colocar conteúdos e textos prontos e depreender que a partir daí se construiu a formação continuada e se desenvolveu competências para ensinar, mas antes habilitar o professor para lidar com os universos intra e extra muros da escola e todos os partícipes, ou seja, compreender que o ensinar é para além do simples ato educativo dentro do espaço da sala de aula e vai de encontro a todas as realidades de dentro e de fora da escola.

A prática pedagógica é, então, o grande ponto de partida visto que as experiências e habilidades dos professores são aprendidas enquanto de sua prática docente, momento propício à reflexão sobre suas ações e questionamentos quanto aos resultados obtidos com os alunos, ou seja, desenvolvendo a práxis pedagógica, espaço propício a realinhar e delinear o fazer-ser professor.

É imprescindível o exercício constante da reflexão sobre a ação profissional em sala de aula, refletir sobre os conhecimentos, os processos metodológicos e o reconhecimento de seu próprio processo de formação continuada e as novas demandas e atualizações que o professor precisa possuir para articular as novas cobranças sociais à educação, inclusive na perspectiva de práticas escolares inclusivas e reconheçam tal importância, de modo que não apenas a escola seja inclusiva, mas todo o seu entorno e a sociedade de forma geral.

A inclusão é uma realidade não mais ignorável em seu conceito de equidade educacional, mas que para acontecer de fato e de direito requer considerar o aspecto formativo do professor que se encontra muitas vezes despreparado para redirecionar a sua práxis pedagógica principalmente, por onerar do professor novos processos de formações de si e do outro consideradas todas as diferenças em um mesmo grupo escolar.

Mantoan (2006) prontifica que um professor despreparado para atuar com pessoas com deficiência já é, por si só, um indício de exclusão. Se os professores ainda na visão da pedagogia já se sentirem-se despreparados para a docência com crianças do ensino regular, o que dirá quanto ao fato de lidar com crianças com algum tipo de deficiência, como sendo uma nova situação que apresenta no cenário educacional cotidiano.

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática do seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas na história escolar. (TARDIF, 2002, p.72)

O professor não é só conhecimento teórico, é a soma de tudo o que envolve a sua história, sua formação humana, suas experiências como estudante, expectativas agora como professor, indo muito além de conceitos e teorias pedagógicas, refletindo sobre a cultura e a política, promovendo a conexão entre aquilo que se aprende nas universidades e o que se vê na prática do dia-a-dia.

3 METODOLOGIA

Este é um estudo do tipo descritiva, de abordagem qualitativa. O estudo qualitativo tem como vantagem o potencial de abstrair dos participantes da pesquisa suas percepções, sensações e sentimentos ao passo que apresenta suas concepções, com abordagem descritiva e aspectos crítico-reflexiva pondo em questão que não houve observação direta e local, somente foram analisados os aspectos presentes, as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência (PRODANOV; FREITAS, 2013; GODOY, 1995).

O estudo foi realizado na Escola Paraíso, nome fictício, localizada no município de Varjota, pequena cidade do interior do estado do Ceará, localizada a aproximadamente 300km da capital Fortaleza. É um município relativamente jovem, com apenas 35 anos e com população em torno de 18 mil habitantes estando a maior quantidade destes concentrados na zona urbana.

A Escola Paraíso pertence a rede municipal de ensino, funciona o Ensino Fundamental Anos Iniciais nos períodos manhã de 7 às 11h e tarde de 13h às 17h, atende a 03 bairros da sede e localidades de zona rural de acordo com as diretrizes de encaminhamentos da Secretaria Municipal de Educação que direciona os estudantes com o propósito de não superlotar algumas unidades de ensino enquanto outras tem demandas pequenas. Os estudantes da zona rural e outros bairros que estudem na escola dispõem de transporte público oferecido pela Secretaria de Transportes daquele município.

Os participantes da pesquisa foram 06 professores da referida escola que foram selecionados obedecendo a critérios de seleção como serem estatutários, com nível superior e que pertencessem ao quadro de professores do turno manhã. Foi critério de exclusão estar em licença médica durante a pesquisa.

Foi utilizado como instrumento para a coleta de dados o questionário composto por questões fechadas e abertas abordando tanto os dados sociodemográficos quanto os dados de formação, tempo de serviço e as competências a serem desenvolvidas no processo de formação continuada.

A coleta dos dados aconteceu na própria unidade de ensino no período de retorno das aulas obedecendo a sequência de ações: inicialmente foi realizado o contato com a gestão da escola para exposição da pesquisa, apresentação do instrumento a ser utilizada para a coleta de dados, anuência da gestão da escola, contato com os professores, por fim a aplicação do questionário. A pesquisa e fundamentação, por sua vez, estenderam-se desde os meses de maio a julho de 2016. Os dados obtidos, após serem tratados são expostos a partir do uso de tabela para apresentar os dados sociodemográficos de forma descritiva e análise das falas expostas pelos participantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Participaram do estudo 06 professores com lotação no turno da manhã, pertencentes ao quadro efetivo de professores daquela instituição já com formação inicial. Os dados apontados são apresentados na tabela 01 a seguir.

Os dados apontados na tabela 01 indicam que ainda existem, entre aqueles profissionais, participantes que não são pós-graduados apesar da maioria afirmar ter a formação Lato Sensu. Preocupar-se em especializar-se após concluir a graduação já torna um profissional diferenciado no que concerne atender a demanda que é imposta e cobrada pelo mercado de trabalho. Para que o profissional se destaque como um bom profissional é necessário que ele busque cada dia mais a sua qualificação profissional, através de cursos de especialização, mestrado, doutorado, dentre outras mais, porque cada vez mais isso é exigido para atuar na área da educação.

Tabela 1 – Perfil Sociodemográfico

GÊNERO	Qtd06
Feminino	06
Masculino	00
FAIXA ETÁRIA	Nº
< 25 anos	00
de 25 a 35 anos	02
> de 35 anos	04
ENSINO SUPERIOR	Nº
Graduação	06
2ª Licenciatura	01
ÁREA DE FORMAÇÃO	
Linguagens e Códigos	03
Ciências Humanas	01
Ciências Naturais	02
PÓS-GRADUAÇÃO	
Lato Sensu	05
Stricto Sensu	00
Não respondeu	01
TEMPO DE DOCÊNCIA	Nº
de 05 a 10 anos	01
> 10 anos	05
CURSOS DE FORMAÇÃO	
80h	02
90h	01
100h	01
110h	01
120h	06

Fonte: Elaborada pelos autores com dados da pesquisa

A formação inicial e continuada não deve ocorrer tão somente por conta do mercado de trabalho como identificado por Severiano e Pinto (2016) ao apontar que professores de um município na Região Norte do Ceará aderem à formação continuada do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) por conta de valores pagos em forma de bolsas, o que pode ser apontado como capacitação obrigatória onde é um grupo gestor quem dirime as questões e conteúdo a serem abordados e não uma formação que surge das realidades e necessidades dos professores (PERRENOUD *online*)

Em se tratando de formação continuada, 04 participantes afirmaram estar participando de algum curso oferecido pela Secretaria de Educação do Município e 02 professores não participam atualmente de nenhum curso de formação. Dos professores citados 03 fazem o processo de formação continuada por área de ensino conforme proposta da Secretaria da Educação do município e 01 faz a formação continuada do PNAIC como já citado anteriormente.

A formação inicial e continuada é apontada como essencial à prática docente, entretanto não fora assim que o cuidado com a formação do formador acontecia até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) que se torna marco legislativo regulamentador e torna obrigatório para o exercício da profissão a graduação na modalidade licenciatura para a prática docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Licenciatura com Habilitação para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, coadunando com as constantes exigências feitas pelo mercado de trabalho que exige um profissional proativo, polivalente entretanto a realidade fora por muito tempo distante.

No âmbito das adequações legislativas surgem as segundas licenciaturas cuja finalidade é a adequada relação entre o professor e o ano de ensino quando políticas públicas à nível de Estado se solidificam para a oferta de formação de professores como é o caso do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) criado pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016 que aponta a formação em segunda licenciatura “para profissionais que atuem em áreas do conhecimento nas quais não possam formação específica de nível superior”. (BRASIL, 2016, p. 5).

Ainda neste mesmo caminhar surge a evolução da Educação a Distância que se utiliza de plataformas virtuais para oferecer nos locais onde é complexa a Educação Presencial o ensino superior possibilitando a

formação segundo os preceitos da LDB. Com a tecnologia da informação e comunicação como ferramenta nesse processo educacional, seja para o discente ou para a educação continuada do docente, pode-se alcançar abrangência sem precedentes, em quaisquer outros meios de comunicação. Os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes na educação abrindo um leque cada vez maior de opções. O resultado é um produto fora de padrões fabris. Para a educação o desafio é gigantesco, no entanto, a capacidade humana para enfrentar tais obstáculos está se adaptando a cada nuance emergente da sociedade contemporânea.

É destaque neste tipo de formação o desenvolvimento de um leque de assuntos que mesclam sobre as práticas, as realidades, as reclamações e os desabafos dos professores. Geralmente na troca de experiências se promovem debates e discussões respeitando as realidades diferentes dos participantes (PERRENOUD *online*).

Fica evidente a partir da análise dos dados que apesar dos anos de atuação dos docentes participantes que apesar dos anos de atuação a formação continuada apresenta um déficit de carga horária se comparado aos anos de atuação, o que remete a deduzir o pouco investimento dos órgãos competentes em políticas voltadas para a formação dos profissionais da docência. Nessas circunstâncias cabe a responsabilidade do processo formativo continuado à escola e ao próprio professor que deverá seguir em busca da qualificação enquanto elemento interdependente da prática pedagógica.

A formação de professor ainda é um grande desafio para a educação brasileira. O termo “formação” traz seu significado a possibilidade de, verdadeiramente, educarmos o ser humano para a vida. Formação não se limita a treinamento ou capacitação; é um processo de constante transformação a que nos submetemos para, como seres humanos, damos conta de outros seres humanos, formando-os para a vida. (CAMPOS, 2012, p. 141)

Conforme aponta a literatura de Perrenoud (2000) os professores percebem que não se trata apenas de lidar com as questões de aquisição de conhecimento técnico-científico pronto, preparado e universal, mas de desenvolver outras competências para lidar com as situações cotidianas como, por exemplo, lidar com o trabalho em equipe, o que vem sendo solicitado não apenas na educação, mas em todas as áreas, sendo destaque, inclusive na saúde as equipes multiprofissionais, dado o caráter multidimensional do ser humano, ou seja, seus múltiplos contextos como afirma Freire (1996, p.21) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Pois o docente deve sempre proporcionar ao discente a compreensão do que foi exposto, condição “*sine qua non*” a ideia de não dar respostas prontas, mas fazer com que o discente seja protagonista de sua própria história mediado pelo professor.

Para compreender na prática como ocorre a percepção do professor que contribui na construção do estudante ativo, buscou-se depreender dos participantes quais competências eles identificavam como sendo mais bem trabalhadas e ou ampliadas com a formação de professores. Os resultados são apresentados na tabela 2.

Tabela 2 – Competências trabalhadas nas formações de professores

COMPETÊNCIA	Qtd 06
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;	05
2. Administrar a progressão das aprendizagens	04
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	01
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	03
5. Trabalhar em equipe	05
6. Participar da administração da escola	01
7. Informar e envolver os pais	02
8. Utilizar novas tecnologias	02
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	03
10. Administrar sua própria formação contínua	01

Fonte: Elaborada a partir das competências Perrenoud (2000, p. 14) com dados da pesquisa

Ainda é preocupante perceber que as formações não têm o caráter de estimulador da participação na gestão escolar o que deixa sempre o poder de decisão centrado na mão de uma ou duas pessoas e envolve aí o conceito e a realidade da gestão democrática onde todos participam. Não se trata aqui de dizer que a Gestão Democrática não existe, mas de apontar que os professores da pesquisa percebem a deficiência de formação para lidar com esses assuntos. Em outras palavras ainda há distanciamento entre a gestão e a formação de professores quando na verdade essa instância escolar tem importante parcela de contribuição (LIMA, PINTO, 2016).

É perceptível que ainda há uma necessidade maior quando se fala em formação de professores, conforme indica o resultado da competência 10. As ferramentas necessárias ainda são frágeis, pois para que o professor esteja sempre atualizado ele precisa passar constantemente por um processo de desenvolvimento profissional. Não se pode omitir que essa busca por formação continuada deve ser uma busca também do professor e não apenas os órgãos que devem preocupar-se em oferecer. Não é raro encontrar curso de formação e/ou aperfeiçoamento na modalidade à distância o que é ainda muito rejeitado pelos professores que ainda não se atentaram para a evolução das tecnologias da informação e comunicação e como estas podem ser utilizadas em seu benefício.

Entre as competências necessárias para o professor, destacou-se ‘o administrar a progressão das aprendizagens’, que nada mais é do que a gestão da sala de aula. Para muitos ser professor é uma tarefa simples, basta estudar e repassar o conteúdo estudado, ou seja, para dar aula basta saber mais que o aluno, resumindo num ato singelo e banal, como se essa prática definisse a docência. Freire em sua análise da escola convencional, chamava essa prática de educação bancária, onde o aluno é um mero depósito de conteúdo.

A sala de aula é por sua natureza o lócus da docência. É nela que ocorre a especificidade da ação educativa na escola: o ensino. Entretanto para que se faça a aula, ao professor cabe a responsabilidade do planejamento. Por meio do plano de trabalho – planejamento pedagógico da aula – é que o professor estabelece a organização do seu trabalho e sua prática de gestão de conteúdo, ou seja, a estrutura da aula mapeia unidades temáticas, tópicos e subtópicos que devem ser apresentados aos alunos como núcleo dos estudos e das orientações que seguem o currículo escolar. (CAMPOS, 2012, p. 107).

Assim como Libâneo (1998), Behrens (1996) acredita que os professores que desenvolvem uma qualificação continuada percebem que podem mudar, aprendendo e reaprendendo diante dos desafios ocorridos durante a sua prática. Isso através de uma ação crítico-reflexiva praticada pelo docente ao final de seu horário de aula, pontuando assim o que precisa ser melhorado e o que deve ser mantido em seu planejamento.

Quando questionados sobre as contribuições das formações de professores teve-se como respostas que:

Sim. Porque é um momento onde acontece a troca de opiniões, debates e principalmente a troca de experiências. (Prof. 1; Prof. 2;)

Sim. Além de mudanças muito bruscas na evolução social, temos que acompanhar os avanços nas diferentes áreas. (Prof. 3; Prof. 4)

Sim. [...]. Na verdade, essas formações nada mais é do que um novo aprendizado. (Prof. 5)

Não. Na minha concepção muitas vezes as formações continuadas se restringem tão somente a teorias que na prática de muitos docentes não são aplicadas ou os mesmos não renovam suas metodologias pedagógicas. (Prof. 6)

É importante destacar nos discursos dos participantes o valor atribuído ao momento de troca de experiência e de vivência, especialmente considerando que as realidades de formação e prática pedagógica são diferentes. O contato no processo de formação continuada permite vivenciar a experiência do outro, ainda que de forma simbólica e com isso desenvolver mecanismos e habilidades para enfrentar situações e/ou problemas semelhantes em outros momentos de suas práticas. O estudo de Severiano e Pinto (2016) corrobora com os dados coletados neste estudo quanto a troca de experiência como um momento importante e necessário à formação docente.

Merece um olhar especial o exposto pelo Prof. 06 que parece expor uma realidade cruel dos processos de formação que é o olhar distanciado das realidades e que até tem no seu escopo leituras de materiais, mas que são frágeis quando não conseguem transpor a realidade do papel para a realidade espaço-social das salas de aula e dos estudantes o que entra em acordo com o exposto pelo participante 02 que aborda a questão da evolução social. Os diferentes espaços físicos, geográficos, sociais devem ser considerados

quando se tratar de discutir as experiências em processos formativos e não apenas considerar o que a literatura aponta daí a importância da reflexão em rodas de conversas e socializações de experiências.

Para educar no século XXI é preciso a ressignificação do processo de aprendizagem, isto é, estimular os aprendizes no engajamento em um trabalho coletivo e colaborativo, com base na atual demanda por conhecimento tecnológico. Não se pode pensar o estudante de hoje como o do passado e, portanto, o processo de formação não pode ser mais o mesmo. É a partir daí que poderá ser discutido sobre as mudanças que ocorrem e como o profissional da educação pode se preparar para atuar de forma eficaz e com qualidade no seu ofício de professor.

A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar. Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação (FREIRE, 1996, p.83).

A colocação do professor sobre os cursos se restringirem a apenas teorias, percebendo a carência de trabalhar algo que seja mais próximo da realidade tem, aqui, quase que um apelo aos formadores e diagramadores de formações do que realmente é necessário, com novos estudos e atualizações que desenvolvam nos professores a capacidade de pensar sobre suas ações, refletir em suas práticas e poder tomar novas iniciativas a partir dessas reflexões, daí a necessidade de sempre estar em busca de novos conhecimentos, não apenas meros reprodutores de conceitos e ideias já prontas.

Para Romero, Torres e Quiles (2016) o desenvolvimento de competências não se dá como resultado único da formação inicial e/ou continuada, mas do criar e recriar a prática docente em suas diferentes matizes considerando ainda que o mundo globalizado coloca o sujeito em contato com diferentes possibilidades e realidades de maneira especial com o avanço da tecnologia e o acesso facilitado colocando nas 'mãos' todas as informações sejam benéficas ou não. Por assim o ser buscou-se saber, baseado nas 10 competências apontadas por Perrenoud, quais competências eram melhores desenvolvidas no cotidiano pedagógico dos participantes.

Tabela 3 – Competências mais desenvolvidas na prática pedagógica

Competência	Qtd	Prof.
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;	02	Prof. 2; Prof. 4
2. Administrar a progressão das aprendizagens	00	
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	00	
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	01	Prof. 3
5. Trabalhar em equipe	02	Prof. 2; Prof. 4
6. Participar da administração da escola	00	
7. Informar e envolver os pais	01	Prof. 5
8. Utilizar novas tecnologias	03	Prof.1; Prof. 3; Prof. 6
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	02	Prof. 2; Prof. 4
10. Administrar sua própria formação contínua	00	

Fonte: Elaborada a partir das competências Perrenoud (2000, p. 14) com dados da pesquisa

Justificativas:

Porque precisamos estar atualizados com o crescimento da tecnologia, já que a mesma se apresenta como uma ótima ferramenta tecnológica. (Prof. 1)

Porque ajudam o professor a enfrentar os conflitos do dia a dia. (Prof. 2)

Conhecer as potencialidades didáticas de diferentes recursos tecnológicos; o educador tem que ser flexível. (Prof. 3)

Porque são as mais ligadas a realidade em que vivemos. (Prof. 4)

Na minha opinião o grande responsável pelo fracasso ou sucesso do filho é a família. (Prof. 5)

[...] enquanto educador tenho o dever de apresentar tais recursos aos meus discentes que precisam ser inclusos às mudanças tecnológicas. (Prof. 6)

Compreender as justificativas indicadas pelos professores é identificar o questionamento de como as competências desenvolvidas nas formações estão chegando até os professores se contribuem com a prática pedagógica não na perspectiva de indicar tudo que deve ser feito, mas de estimular a reflexão do fazer docente pelo próprio autor da ação, ou seja, promover um profissional crítico-reflexivo quanto a si, percebendo-se como parte do processo avaliativo que não deve ocorrer somente no sentido professor-estudante-conhecimento e isso reafirma que não há estabilidade nas competências, elas são regidas, são movidas pelos intensos movimentos globais, que requer estratégias e metodologias inovadoras (ROMERO, TORRES E QUILES, 2016).

Ainda assim chama a atenção a percepção de como os participantes contextualizam os conteúdos e a formação continuada em si. Os Professores 1, 3 e 6 associam as tecnologias e abre precedentes para refletir as próprias competências no uso das tecnologias e como as utiliza para formação. A formação do profissional à distância não é, como se diz um engodo, mas possibilita a esse a habilidade de pesquisar, promove a autoestima e autoconfiança, permite desmistificar limitações e estar em processo constante de evolução. Por outro lado, não se omite que haja certa descrença na Educação a Distância em função de todo o seu processo histórico e construção de que apenas o ensino presencial é capaz de despertar no estudante o aprender.

A Educação à Distância já é preconizada pelo próprio Ministério da Educação do Brasil na redação da LDB acrescida pela Lei nº 12.056, de 13-10-2009 que aponta “§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.” e “§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.”. (BRASIL, 2016, p. 47).

A fala do Prof. 5 reascende outra temática que por mais que não seja foco deste estudo convida a reflexão ao enfatizar que o poder de sucesso ou de fracasso é da família, reforçando a tradicional delegação de culpas entre as duas instituições ficando a escola responsabilizando a família e a família responsabilizando a escola. O fato é que não se pode destituir a escola de seu papel de formadora e instituição que tem competências e habilidades para de fato promover o conhecimento tanto de mundo quanto do conhecimento desenvolvido ao longo das gerações e registrados nos papéis. Não é culpando a família que se consegue retirar do profissional docente a responsabilidade de investir na sua formação continuada e no desenvolvimento de suas competências e habilidades docentes.

A fala do participante, entretanto, não se distancia dos resultados de Alexandrino e Pinto (2016) que encontraram em seu estudo sinais de que o mercado de trabalho tem sufocado as famílias e reduzido ainda mais a participação dos pais dada a necessidade de permanecer no mercado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se propôs a compreender como a formação de professores promove o desenvolvimento de competências para a prática pedagógica no espaço da sala de aula. Foi desenvolvida diretamente com professores o que promove maior fidedignidade nas respostas, pois traz a percepção do próprio profissional envolvido, constatar o quão é relevante a formação continuada do professor, pois o campo de atuação é dinâmico, misto e o professor precisa dispor de conhecimento para a apropriação dos saberes necessários para uma prática crítico-reflexiva.

Reafirma-se o quão preciso é avançar em estrutura para a educação e qualificação profissional não apenas pelas instituições formadoras, mas também pelos próprios profissionais uma vez que há hoje uma diversidade enorme de eventos e de cursos nas diversas modalidades, ofertados o que não pode mais ser justificado como não existindo, não tendo acesso e outras, entretanto o que se espera é que a formação possa realmente ser vista não como um engodo, ou como um faz de contas distantes da realidade dos formadores e ousadamente afirmar-se, até dos formadores.

Educar não se limita apenas a repassar informações ou mostrar qual caminho que deve ser seguido, mas sim ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo, do outro e da sociedade ao qual está inserido. É também apresentar várias ferramentas para que o aluno possa escolher, entre muitos caminhos, aquele que estiver de encontro com os seus valores, sua visão de mundo e com as particularidades de cada um. Dada a dimensão desta afirmativa é importante buscar respostas às inquietações tais como o que é necessário fazer para que os professores tomem para si o compromisso de formação continuada? Como ressignificar juntos aos professores a formação continuada? Como desenvolver novas competências frente a olhares e paradigmas já estagnados?, convidando a ampliar os estudos em novas pesquisas buscando compreender o nó do processo formativo continuado docente.

REFERÊNCIAS

- [1] Alexandrino, A. C. F.; Pinto, F. R. M. A inserção das mães no mercado de trabalho e suas relações com as dificuldades escolares. Sobral-CE. 2016, Artigo (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2016
- [2] Behrens, M. A. Formação continuada dos professores e a prática pedagógica. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.
- [3] Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 13.ed. Brasília: Câmara dos Deputados 2016. Disponível em http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_13ed.pdf?sequence=46 Acesso em 20 jun 2019.
- [4] Brasil. Casa Civil. Decreto Lei Nº 8752 de 9 de maio de 2016 – Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em 24 abr 2016
- [5] Campos, C. M. Gestão escolar e docência. 1.ed. São Paulo: Paulinas, 2012.
- [6] Cysneiros, P. G. Novas Tecnologias, Informação e Educação. Educação e Sociedade: Cedes, Campinas, n. 86, Abr. 2004
- [7] Freire, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [8] Godoy, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE -Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63, 1995.
- [9] Libâneo, J. C. Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.
- [10] Lima, M. T. L.; Pinto, F. R. M. Formação de professores e o desenvolvimento de competências para o ensino. In.: Congresso Nacional de Educação, 3, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Realize, 2016, p. 1-11. Disponível em http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID6565_18082016151806.pdf. Acesso em 22 nov 2016.
- [11] Magalhães, S. J.; Wanderley, M. H.; Rocha, J. Desenvolvimento de competências: o futuro agora!. Revista Treinamento & Desenvolvimento, São Paulo, v.3, n. 14, p.12-14, jan. 1997.
- [12] Mantoan, M. T. É. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo. Summus. 2006.
- [13] Perrenoud, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p205-248_c.pdf.
- [14] Perrenoud, P. Dez Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- [15] Perrenoud, P. Magne, B. C. Construir: as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- [16] Pimenta, G. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- [17] Prodanov, C. C.; Freitas, E. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Científico. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- [18] Romero, J. A. O.; Torres, L. H.; Quiles, O. L. Competencias docentes de los profesores en formación según opinión de los documentos formadores. *Diá-logos*, v. 37, p. 35-51, 2016. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/305078542_Competencias_docentes_de_los_profesores_en_formacion_seg_un_opinion_de_los_docentes_formadores. Acesso em 20 jun 2019.
- [19] Severiano, G. S.; Pinto, F. R. M. Um olhar acerca da formação continuada do PNAIC oferecida aos professores do município de Massapê-CE. Sobral-CE. 2016, Artigo (Graduação em Pedagogia) Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, 2016
- [20] Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- [21] Tardif, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educ. Soc. [online]*, v.34, n.123 [cited 2019-06-20], pp.551-571, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>.

Capítulo 6

A função da universidade e a formação continuada de professores: Pesquisa e emancipação

Denise Rosana da Silva Moraes

Berenice Lurdes Borssoi

Rosane Wandscheer Bortolini

Resumo: Este artigo objetiva discutir uma ação de formação continuada de professores da educação básica em um contexto geográfico específico – Parque Nacional do Iguaçu (PNI), Foz do Iguaçu – fronteira entre a Argentina e o Paraguai em consonância com a universidade pública. Justifica-se pela importância do tema Educação Ambiental inserido tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com necessidade de promover diálogos no âmbito da educação e da escola sobre a preservação ambiental, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental. Ambas propõem um trabalho ambiental e educacional de cunho interdisciplinar. Tal formação se faz necessária diante de um contexto geográfico, que por meio de um projeto de formação continuada busca aproximar a discussão pedagógica com ações de conscientização para a preservação ambiental, por meio de diálogos com os professores e educadores, em interlocução com a Escola Parque, tomando como base a vertente crítica, transformadora e emancipatória. O curso vem sendo desenvolvido sob o escopo metodológico da pesquisa-ação, no qual o método consiste na elucidação e problematização de problemas sociais e nesse caso específico, educacionais, em relação estreita com a Educação Ambiental. Sua organização por módulos de formação contempla temáticas específicas ao conteúdo de educação ambiental, legislação e orientações para a elaboração de projetos de ação a serem materializados nas escolas da rede básica de ensino dos municípios do entorno do PNI. Espera-se que esse modelo de formação, como um processo contínuo, seja promotor de mudanças significativas, de valores e ações de conservação da natureza, no qual a participação social como exercício de cidadania, bem como a emancipação dos professores pelo viés da pesquisa é condição sine-qua-non para a mudança, ao firmar o exercício da compreensão de sua ação. Como resultado ainda, a articulação entre a universidade e a escola de Educação Básica, com repercussão social dos encontros sobre a preservação do PNI.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Pesquisa. Educação Ambiental. Emancipação.

1. INTRODUÇÃO

A política nacional de educação representada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 assegura no art. 32º um ensino com o objetivo na formação básica do cidadão mediante “[...] II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. Significa dizer que na práxis educativa e pedagógica, a Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, de responsabilidade com um mundo natural e público há vários seres vivos, que tenham uma formação crítica e participativa, no sentido de que cada sujeito aprenda desde cedo com os conhecimentos científicos acumulados historicamente se relacionar com o meio natural em que se insere.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, art. 2º:

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Quer dizer, que a prática educativa avança na constituição de uma cidadania responsável e estimulando interações mais justas entre os seres humanos e os demais seres que habitam o planeta, na construção de um mundo mais justo e sustentável socialmente.

O ministério de Meio Ambiente, por meio da política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, art. 1º entende por educação ambiental:

Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Por isso relacionar educação ambiental e formação de professores e educadores. A formação continuada de professores e educadores com enfoque na pesquisa e emancipação é relevante devido ao processo de profissionalização do trabalho do professor como fundamento para o trabalho docente e consequentemente para a melhoria do ensino, formação para a cidadania e valorização profissional. Ademais, se justifica pelo contexto geográfico de atuação desses profissionais, inseridos em um espaço de fronteira trinacional entre a Argentina e o Paraguai, o que demanda problematizar esses espaços.

Assim, aborda-se neste texto a importância do tema Educação Ambiental constante tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, com necessidade de promover diálogos no âmbito da educação e da escola sobre a preservação ambiental, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental que firma que a educação ambiental é uma dimensão da educação, sendo uma atividade intencional da prática social, sua finalidade tornar potencialmente um processo de atividade humana, plena de prática social e de ética ambiental. Tais políticas propõem um trabalho ambiental e educacional de cunho interdisciplinar

Desta forma, este artigo discute uma ação de formação continuada de professores da educação básica em um contexto geográfico específico – Parque Nacional do Iguaçu (PNI), Foz do Iguaçu – fronteira entre a Argentina e o Paraguai em consonância com a universidade, numa perspectiva da pesquisa-ação, que se apresenta investigativa, emancipatória e de cuidado com o mundo.

Tal formação continuada se faz necessária diante de um contexto geográfico que, ao mesmo tempo em que alerta, desafia a sua compreensão, onde se localiza o Parque Nacional do Iguaçu. Assim, o projeto de formação continuada tem por finalidade aproximar a discussão pedagógica com ações de conscientização para a preservação ambiental, por meio de diálogos com os professores e educadores, em interlocução com a Escola Parque, tomando como base a vertente crítica, transformadora e emancipatória. O curso vem sendo desenvolvido sob o escopo metodológico da pesquisa-ação, no qual o método consiste na elucidação e problematização de problemas sociais e nesse caso específicos, educacionais, em relação estreita com a Educação Ambiental, cuja organização por módulos de formação contempla temáticas específicas ao conteúdo de educação ambiental, legislação, e orientações para a elaboração de projetos de ação a serem materializados nas escolas da rede básica de ensino dos municípios do entorno do PNI. Os conceitos e resultados de pesquisas e ações de extensão são construções muito particulares, que ao envolver diferentes participantes, pode trazer mudanças significativas nos modos de olhar e compreender o Parque.

Espera-se que esse modelo de formação, como um processo contínuo, seja promotor de mudanças significativas, de valores e ações de conservação da natureza, no qual a participação social como exercício de cidadania, bem como a emancipação dos professores pelo viés da pesquisa é condição *sine-qua-non* para a mudança, ao firmar o exercício da reflexão de sua ação. Como resultado ainda, a articulação entre a universidade e a escola de Educação Básica, com repercussão social dos encontros sobre a preservação do Parque nacional do Iguaçu.

Como nos orienta Thiollent (2011) a pesquisa-ação é concebida como método “caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar o conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos” (p.08). Assim, a metodologia se relaciona a epistemologia que discute os métodos. É função do pesquisador organizar pela via da pesquisa-ação, a coleta de dados e prover um longo (formação continuada) trabalho com os grupos inseridos, (os educadores dos municípios lindeiros e de Foz do Iguaçu) reunindo-os em torno de um tema e de ações relacionadas a este tema. Para Thiollent (2011,p.09) “É preciso reafirmar o compromisso social e político da pesquisa-ação”.

2.UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A educação ambiental é determinada histórica e socialmente pela humanidade. É uma prática política e pedagógica que possibilita influenciar na conscientização do sujeito sobre sua importância num sentido de constituição da cidadania tendo interação com a natureza.

Nesse contexto, as instituições educativas têm funções primordiais na formação dos sujeitos participativos no cuidado com o mundo em suas dimensões, sobretudo, naturais.

De acordo com Arendt (2009), a educação tem duas funções em prol da liberdade singular de cada um: inserir o “novo” no mundo e instruí-lo para que sua singularidade se desenvolva comprometida com a vida pública, tendo fundamentos para agir com liberdade, com “*amor mundi*”. O educador, ao instruir e socializar o sujeito atende a um projeto social comum, configurando-se dessa forma, também, como um ser político. Por isso, deve inserir-se no debate e na compreensão da vida pública, da democracia e da cidadania, comprometendo-se com o mundo - natureza. Sendo assim, o agir na esfera pública somente é livre quando atuamos em projetos comuns. Arendt (2009) é enfática ao afirmar que aquele que não se compromete com o mundo não deveria ser educador.

Sabemos que a educação é um dos princípios básicos da humanidade. O ser humano se constitui nesse processo de educação formal, informal e não formal. O ensino superior é uma das formas de busca de desenvolvimento cultural e científico. O homem em busca do conhecimento, da necessidade de um ambiente intelectual criou as universidades. Nesse sentido, as universidades têm um importante papel social, cultural e também político.

É uma das mais complexas instituições,

à qual historicamente se atribuem funções de formar plenamente os cidadãos para a vida social, cultural e econômica, mediante produção, desenvolvimento e socialização das ciências, técnicas e artes. [...] Toda a universidade deve ser uma instituição com função essencialmente pública. É uma instituição social e política que produz e dissemina conhecimento e a formação técnica e social, porém tendo como valores e solo real de seu cotidiano as dívidas, a pluralidade e o trato com a diversidade, mais que as verdades definitivas e o pensamento homogêneo. Ao mesmo tempo, apresenta muitas respostas e soluções a indagações e problemas correntes, mas também, sendo espaço de crítica e liberdade, “instaura a crise, desmonta as certezas irrefletidas e investiga sobre os sentidos e valores” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 99-100).

O papel desta instituição é oferecer uma formação que ultrapasse a preparação profissional para o mundo do trabalho, que resgate o espírito participativo e político. A universidade, em seu sentido mais profundo, deve ser entendida como uma instituição propulsora do conhecimento e da formação humana, que está a serviço da sociedade no contexto a qual está inserida.

Este compromisso da educação, em geral, e da Universidade, em particular, com a construção de uma sociedade na qual a *vida individual* seja marcada pelos indicadores da *cidadania*, e a *vida coletiva* pelos indicadores da *democracia*, tem sua gênese e seu fundamento na exigência ético-política da solidariedade que deve existir entre os homens. É a própria dignidade humana que exige que se

garanta a todos eles o compartilhar dos bens naturais, dos bens sociais e dos bens culturais (SEVERINO, 2007, p. 23). [grifo nosso]

Para dar conta desse compromisso, a universidade desenvolve atividades por meio do ensino, pesquisa e extensão, que devem estar articuladas entre si, mesmo com suas peculiaridades, uma fortalece a outra. Severino (2007) alega que a *pesquisa* é o ponto básico de apoio e sustentação do ensino e da extensão. O *ensino* tem lugar privilegiado na universidade, considerado como transmissão de conteúdos acumulados de produtos do conhecimento, por isso estar vinculado estritamente ao agir investigativo. A *extensão* é o processo que articula ensino e pesquisa, interação conjunta, criando vínculo fecundante entre universidade e sociedade, contribuindo a partir do conhecimento com a transformação social.

A distinção entre as funções de ensino, de pesquisa e de extensão, no trabalho universitário, é apenas operacional, não sendo aceitável conceberem-se os processos de transmissão da ciência e da socialização de seus produtos, desvinculados de seu processo de geração (SEVERINO, 2007, p. 24).

Dias Sobrinho (2005, p. 97) dá legitimidade a esse pensamento, ao dizer que ensino e pesquisa são atividades inseparáveis, já que ambas têm como função a formação e o desenvolvimento da cidadania, e que voltadas para a sociedade cumprem o papel da extensão. “Enquanto valores e práticas sociais, ensino, pesquisa e extensão são dimensões científicas, pedagógicas e políticas da formação”.

Nesse sentido, sustentar a importância das atividades de extensão como função formativa e de formação continuada na universidade. O projeto que está em andamento busca influenciar uma formação de conscientização do exercício de cidadania para com a educação ambiental num contexto de PNI, necessária diante as ações imprevisíveis dos homens.

Arendt (2009) nos lembra da imprevisibilidade na ação humana, que muitas vezes produz resultados irreversíveis na teia de interações humanas na esfera pública. Para evitar essas ações imprevistas os homens devem se fortalecer com o ato do pensar – o refletir sobre sua ação, a práxis.

A formação continuada de professores e educadores, nesse contexto, é fundamental. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para a formação continuada, recentemente aprovada – Resolução CNE/CP nº 2 de julho de 2015, assegura no art. 16:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. [grifo nosso]

Com isso, ao corroborar a legislação afeta à universidade, por meio de projeto de extensão se articula a comunidade, nesse caso específico de professores para problematizar a prática escolar no sentido de compreendê-la como práxis. Freire (1997) em suas obras deixa perpassar o conceito de práxis como indissociável do pensamento, da análise e da compreensão da função da educação na sua totalidade. Para ele, o que concordamos, está ligada ao próprio exercício da docência.

Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre dessa compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se as idéias de alienação e domesticação gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008, p. 331).

Com essa concepção praxiológica, provocamos nos colegas professores o repensar da sua prática, suas experiências, orientando na elaboração de planos de ação pedagógica que de certa forma garantem o currículo escolar, mas enveredam por outras sendas propostas nos encontros nos eventos de formação em serviço.

2.1 UNIVERSIDADE, ESCOLA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EMBATES E DEBATES CONTEMPORÂNEOS

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná, nesse caso, especificamente o *campus* de Foz do Iguaçu, tem acumulado uma história de interlocução com os professores da educação básica no espaço que a constitui, uma fronteira trinacional. Importantes pesquisas têm sido elaboradas sob o escopo da formação continuada e a estreita relação com a IES.

Partindo dessa premissa, consideramos a importância de articular junto à escola parque e o parque nacional do Iguaçu, ações pertinentes ao ato educativo. Algumas problematizações acerca da formação foram elencadas: quais contextos envolvem a formação inicial e continuada dos professores da fronteira? Quais as demandas sentidas pelos nossos pares em sua ação pedagógica e de formação? Qual formação continuada tem sido preconizada no cotidiano de sua ação docente? Os professores têm sido autores de sua formação, ou seguem seguindo as tarefas? Questões como estas fizeram parte do universo a ser pensado: quem são os professores que irão participar da formação?

Dalben *et al*(2009) elucida uma experiência de formação que de certa forma corrobora nossa ação de formação, na qual a primeira consideração é a elaboração de um projeto, que de forma alguma poderia ser construído num ato solitário e mais do que isso, ignorando o conjunto das dimensões pertinentes ao ato pedagógico na escola. É preciso pensar o contexto dessa formação e mesmo da formação dos docentes que irão fazer parte dessa interlocução.

Assim, alguns princípios balizaram nossa ação de formação cujo objetivo foi formar professores para a compreensão mais ampla de sua prática acerca da Educação Ambiental, com possibilidade de repercussão social. Foi preciso dar um sentido a esse processo formativo, para além de mera certificação.

Um dos princípios mais caros foi à valorização da experiência profissional docente como pano de fundo para a formação, favorecer contatos com nossos pares por meio de projetos de intervenção na sua prática cotidiana, com o apoio da equipe formativa. Ainda, incorporar o princípio da pesquisa, para que o professor reconheça e analise sua própria experiência a partir de seu contexto. Também, e não menos importante a análise sobre a sua realidade, cuja especificidade da fronteira, é muito particular, seu campo de trabalho docente do município, do Estado e do País. Nosso objetivo foi ainda oferecer uma sólida base teórica de conhecimentos em relação à teoria pedagógica norteadora, de modo que os professores pudessem organizar e apresentar esses conteúdos em seu contexto de ensino, cultivando a linguagem científica.

Ao pensar na formação de professores, buscamos estofo em Florestan Fernandes (1987) no qual ao se referir à platéia em um evento de formação, ele aborda a estreita relação da formação política e o trabalho do professor. Política essa, que corroboramos o autor, porque eivada de significação com a prática docente. Temos uma tradição na cultura brasileira que delineia a formação do professor de forma verticalizada, Florestan expressa que se comparássemos o professor ao proletário, que ocupou as reflexões de Marx nos manuscritos de 44, observaríamos que o professor foi objetificado, e infelizmente ainda o é na contemporaneidade.

O autor problematiza e dialeticamente afirma, que o professor é um intelectual, porque seu trabalho não é puramente manual e muito menos mecânico. “Brutalização cultural”. “Todos somos professores. Todos somos, fomos e seremos brutalizados”(p.14). Aqui está o cerne da participação política do professor, quando compreende o caráter político do que faz e do que deixa de fazer. Ao relacionar a formação dos professores a brutalização aventada por Florestan Fernandes, realizamos uma analogia com a forma como tem sido historicamente materializada no chão da escola, em momentos estanques, sem tempo e espaço para que ocorra e mais do que isso sem mudança política e pedagógica, por vezes se concentra apenas na certificação.

“O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade”(FERNANDES, 1997,p.31).

Consideramos pertinente uma ação prática que transforme e reverbere em sociedade, porque é parte íntima da consciência teórica e prática. Concordamos com ele que as transformações são conquistadas a duras penas e em um exercício de formação que tem início e não tem fim (Moraes, 2013).

Por essas sendas fomos tecendo esse projeto de ação com os professores, na concepção de que é preciso autoria e participação crítica em todo o processo formativo, e a universidade no tripé que a consolida, o ensino a pesquisa e a extensão é parte fundante para construir essa possibilidade. Ianni (1987) é fundamental para ilustrar essa aproximação da universidade com a escola quando elucida que a verdadeira universidade e seu trabalho intelectual é aberto e com isso aceita desafios que considera importantes contribuições, portanto, não existe fechada em si mesma.

Segundo ele existe quem pense que intelectual orgânico é aquele que está vinculado a um partido, sindicato.

Não só esse é intelectual orgânico, mas a maioria, senão todos, somos intelectuais orgânicos, na medida em que o trabalho que se realiza, as ideias, os valores, os ideais em questão entram na máquina da sociedade, no jogo das classes sociais, na produção do discurso dessa ou daquela classe e, mais frequentemente, na produção do discurso do poder. Nesse sentido, em grande parte, os intelectuais que estão nas atividades de docência e de pesquisa e, mesmo em atividades técnicas, estão por assim dizer, determinados pela condição de intelectuais orgânicos, no sentido de que entram na produção cultural ou na reprodução cultural de valores, ideais, padrões, conceitos, metáforas, visões de mundo e fazem parte do jogo das forças sociais em luta, no âmbito da sociedade (p.49).

Pautadas nessas análises, observamos ainda o que expressa Beisegel (1982) ao tratar da educação popular e a política em Paulo Freire. Ao elencar questões acerca da formação de professores pela universidade, deixa entrever que é preciso um processo de diálogo que permeie os encontros e interlocuções com as escolas. Uma formação fundada no diálogo, mediante o debate das experiências vividas tanto por professores quanto por alunos em abertura com o contexto social é condição fundamental para alavancar novos modelos formativos cuja participação fortalece o compromisso com a democracia, já que é parte inerente a construção do coletivo.

[...] É como profissionais idôneos, na competência que se organiza politicamente que está talvez a maior força dos educadores – que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas. É nesse sentido que os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho de formação dos quadros do magistério como tarefa altamente política (FREIRE, 2007, p.68).

Ao concordarmos com o autor, buscamos em Moraes (2013) e Fantin (2012) o referente à palavra formação. Para as autoras, formação não é algo que se situa exterior aos sujeitos, fora da vida dos/as professores/as, o que inclui autoformação. “objeto e instrumento daquilo que nos constitui e que somos” (FANTIN, 2012, p. 58). Para Moraes (2013, p.118) “A formação traz consigo a necessária reflexão sobre qual finalidade educativa está norteando o processo formativo”. Nessa perspectiva, a autora salienta que deve-se “considerar a trajetória dos/as professores/as, como foram sendo formados/as, os fins educativos, quais concepções estão contempladas quando se trata de sua formação. A finalidade da educação também precisa ficar nítida nesse ideário formativo”.

Entretanto, há que ser valorizada a formação continuada que se consolida como um processo, em serviço, com base no contexto profissional e em estreita relação com a universidade. Com isso, a existência de uma formação que tem como objeto treinar “peritos disciplinados” como expressa Canclini (2007) está fadada ao fracasso.

Com isso fomos consolidando a prática formativa junto aos nossos pares, nesse caso, especificamente à educação ambiental, como um espaço constitutivo de autoformação, o que inclui significância para a vida social e de trabalho. Esse tem sido o nosso horizonte.

3. PESQUISA, EMANCIPAÇÃO E CUIDADO COM O “MUNDO”

Ao refletir sobre a Educação Ambiental na atual conjuntura social e política, não tem como não de pensar na formação de professores. E nessa perspectiva podemos verificar o papel dessa formação continuada na vida acadêmica e profissional dos docentes.

A pesquisa por ter carácter acadêmico a nível Universitário, muitas vezes faz o professor da educação básica acreditar que é uma modalidade que não o compete, que é a especificidade do pesquisador, por outro lado foi possível verificar nos diálogos durante o curso que em geral trabalham com pesquisa, o que

se evidencia é falta do registro e da publicação, por pensarem a prática de ensino como atividade ‘menor’, por outro lado, verificasse a contradição, é como se ao docente coubesse uma única responsabilidade, transmitir os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade.

Partindo do pressuposto de que a Pesquisa faz parte da vida humana independente do momento histórico e do lugar (Freitag et.al in Demo, 2005) é essencial que o educador se veja como o ser, o sujeito das aprendizagens e negue ser um mero instrumento, objeto ou ferramenta de manipulação de consciências.

A pesquisa, pelo caráter metodológico, faz acreditar que o método não possa ser criado, mas aprendido, engessando a possibilidade de discutir as formas, o como fazer. Desse modo surge a ignorância metodológica o que conduz, segundo Demo (2005) o surgimento do discípulo copiador.

Severino (2010) define o conhecimento como um complexo processo de constituição e reconstituição do objeto e que a mera representação mental é definida como o conceito, a representação que se tem do objeto, portanto o ponto de chegada. No processo de ensino e aprendizagem a construção do conhecimento, do objeto pode estar relacionado a conhecer, construir e pesquisar. Nessa perspectiva, defende que o saber deve ocorrer mediante a construção dos objetos e não pela representação dos mesmos, ressalta a importância da construção do conhecimento por meio da pesquisa.

O docente deve compreender que não há pesquisa científica sem o experimento, sem, portanto, a prática. Como afirma Kosik (1976, p. 222) “a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente - unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade”. A prática, a teoria e a pesquisa devem estar frequentemente articuladas no processo de formação, seja ela do educador ou do educando conduzindo a formação do cidadão político.

A obra “Pedagogia do Oprimido” do educador brasileiro Paulo Freire, motiva a reflexão acerca da palavra, por meio da qual o educando lê o mundo. Nesse sentido, é pela palavra que o sujeito aprendiz lê criticamente, liberta-se, portanto, da condição ingênua de abstração da realidade. Ler a palavra é perceber a situação concreta de opressão e a educação tem um papel fundamental neste processo. O nível de percepção da realidade está intimamente ligado ao tipo de educação posta, e a tarefa do educador/educando deve ser a de motivar o sujeito a reflexão, ao questionamento, a problematização e a criação. A educação reduzida a mera reprodução de conteúdo tende ao pensamento fatalista, uma visão distorcida, leva o sujeito a pensar no destino como algo divino e imutável. Além disso, desperta a admiração pelo opressor, motivado pelo padrão de vida.

A palavra tem um papel essencial na educação, na medida em que a prática pedagógica é uma ação assentada fundamentalmente na palavra, nesse mesmo sentido entende que a educação e a vida não podem aparecer separadas. Ao aprender as palavras, com seu peso cultural e histórico, o educando constrói “uma consciência política capaz de ajudá-lo a sair da opressão”. Para Freire, a conquista da história por aqueles que não têm o direito de se fazerem atores da sua história, passa pela conquista da palavra: “tem que ser dada a palavra aos miseráveis para que eles possam pronunciar o mundo”, no sentido não somente de dizer as coisas com convicção e ser capaz de anunciar o que eles pensam enquanto uma boa nova, mas também “pronunciar o mundo” no sentido de “transformá-lo e, transformando-o, torná-lo humano para a humanização de todos” (FREIRE, 2005, p. 62).

Para Freire, a libertação no sentido da emancipação dos homens, levá-los a humanização, destarte, é preciso refletir sobre as práticas, pois a verdadeira humanização não se deposita. Educar pressupõe a práxis, e não na mecanicidade de meramente transmitir o conteúdo, depositando-os. A práxis é a revelação do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade e a compreende (KOSIK, 1976).

Compreender e dialogar com os educandos nos diferentes momentos, situações e contextos, é compreender a importância do pensamento reflexivo, da realidade vivenciada, é respeitar o posicionamento crítico inicial, partindo do senso comum para o científico, da prática para a teoria e para a prática novamente, num processo dialético de transformação do pensamento. A superação da condição de oprimido se faz com uma educação como prática da liberdade. (Freire, 2001)

A emancipação do sujeito permite reconhecer a história, momentos, espaços e contextos como possibilidade rompendo com a compreensão determinista e mecanicista, superar essa visão é transcender-se, sentir-se e ser de fato sujeito da História e do contexto. E ser sujeito da História, nessa perspectiva, implica em rompimentos, implica na consciência de si no mundo para o mundo, na construção do sujeito crítico buscando o cuidado com o ambiente, o respeito, a humanização. Assim como Freire, Furter (1974, p. 56) destaca que “é alienado quem se vê como objeto de um processo de que não é nem o sujeito, nem o responsável.”

A ideologia fatalista, neoliberal insiste em convencer que as realidades sociais são algo natural. Kosik (1976) sustenta duas premissas fundamentais em relação ao conceito de história: que a história é criada pelo homem e, é a continuidade, no sentido de que o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas é marcada pelo trabalho e pelos resultados obtidos pelas gerações precedentes. Nesse sentido, afirma que homem faz a história e, ao mesmo tempo, se realiza e se humaniza na história.

Para Freire (2005, p. 71) é a educação para a prática da liberdade, da emancipação social e política que instiga e orienta teoricamente a transformação da educação bancária em educação transformadora, libertária impulsionando uma ação problematizadora sobre as práticas escolares. “O educador ‘bancário’ que vivesse a superação da contradição já não seria ‘bancário’. Já não tentaria domesticar(...). Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.”

A educação baseada na concepção problematizadora proposta por Freire conduz a reflexão acerca da ação dos homens, em relação aos outros homens e ao mundo. A ação consciente respeita a natureza humana, compreende a realidade e objetiva dos espaços por meio da *práxis*.

Ao abordar sobre a ação dos homens Freire chama a atenção para ação dos homens sobre os homens e sobre o mundo. Reverencia a vida, não somente a vida humana, mas a vida dos animais e vegetais. “[...] A transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas”. Para o autor não há amor entre homens, mulheres e os seres humanos, se não são capazes de amar o mundo (FREIRE, 2000, p. 66-67).

Diante de um mundo despedaçado, subdividido em grupos e classes de interesses antagônicos, tomado pelo isolamento, individualismo e consumo, resta-nos a *esperança* (ARENDT, 2009) de apostar numa formação (inicial e continuada) que busque resgatar os aspectos políticos, humanos, éticos de cuidado com o mundo e de respeito pelo outro.

A questão política remete ao conceito de educar politicamente promovendo “ações no diálogo, na práxis, na autonomia, na esperança, na criatividade, na justiça e na liberdade” (GUZZO, 2011, p. 51). Guzzo concorda que a modernidade pôs em crise alguns valores na educação formal, os quais necessitam ser resgatados, como o caráter político e ético.

Para Coelho, “o político constitui o próprio ser do ato educativo, enquanto ato humano e, como tal, inserido na luta concreta dos homens” (GUZZO, 2011, p. 52). Assim, a educação é um processo inerentemente político. Tanto o componente político como o ético possibilitam agir no desenvolvimento de uma visão crítica de mundo, teoricamente baseado na construção da conscientização social do homem.

Considera-se que:

a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser. (ARENDT, 2009, p. 234)

Segundo Freire (2000) seria incompreensível problematizar e conscientizar se sobre o papel de si enquanto indivíduo social e político, se o mesmo significasse uma ausência no mundo. “como presença consciente no mundo não posso escapar da responsabilidade ética no meu mover-me no mundo.” No mundo preestabelecido, em que não houvesse possibilidade de liberdade certamente não seria possível existir a esperança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que podemos considerar nesse evento de formação junto a professores e professoras da educação básica cujo tema norteador foi a vivência teórica e prática da educação ambiental, foi a relevância dos encontros. Quando pensamos em formação, a concepção norteadora, já explicitada nesse estudo, valoriza a autoria dos nossos pares no sentido coletivo de autoformação, é preciso evidenciar momentos contínuos em que o projeto orientador na formação leve em conta o significado bem como a significância na vida dos professores/as.

É preciso, mais do que nunca, dar valor a educação, o educador é um intelectual orgânico que necessariamente e fundamentalmente este imbricado em uma ação que é política e pedagógica, porque tem uma intenção. Já a universidade precisa, e historicamente estamos construindo isso, de um ambiente

formativo do educador, tanto na formação inicial quanto na continuada, independente da área de conhecimento, num movimento interdisciplinar.

Foi com esse horizonte e aceitando esse desafio que iniciamos essa ação de formação, que teve como pressuposto a participação efetiva dos professores/as, na elaboração de seus projetos de intervenção na escola. .

REFERÊNCIAS

- [1] Arendt, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- [2] Beisiegel, Celso de Rui. Política e Educação Popular. (A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil). São Paulo: Ática, 1982.
- [3] Brasil. Ldb. Lei nº. 9.394/96, de dezembro de 1996.
- [4] _____. Lei no 9.795. Política Nacional de Educação Ambiental, abril de 1999.
- [5] _____. Cne. Resolução Cne/CP nº 2. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Junho de 2012.
- [6] _____. Cne. Resolução Cne/CP nº 2. 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. Julho de 2015.
- [7] Canclini, Néstor García. Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- [8] Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas e Gomes, Maria de Fátima Cardoso (Orgs.). Formação Continuada de Docentes da Educação Básica: Construindo Parceria. Belo Horizonte : Autêntica, 2009.
- [9] Demo, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2005.
- [10] Dias Sobrinho, José. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Caso do Psicológico, 2005.
- [11] Fantin, Monica. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. In: Fantin, Monica; Rivoltella, Pier Cesare (Orgs.). Cultura digital e escola. Pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 57-92.
- [12] Fernandes, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. Catani, Denice Bárbara (et.al...). In: Universidade, Escola e Formação de Professores São Paulo: brasiliense, 1987. pp.13-38.
- [13] Freire, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- [14] _____. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 35ª ed.
- [15] _____. Pedagogia da Indignação e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- [16] _____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- [17] _____. Política e educação: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época ; v.23)
- [18] Furter, Pierre. A dialética da esperança: uma interpretação do pensamento utópico de Ernest Bloch. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- [19] Guzzo, V. As dimensões ética e política na formação docente. In: SEVERINO, F. E. S. (Org.) Ética e Formação de Professores: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011.
- [20] Ianni, Octavio. O professor como intelectual: cultura e dependência. CATANI, Denice Bárbara (et.al...). In: Universidade, Escola e Formação de Professores São Paulo: brasiliense, 1987.pp.39-50.
- [21] Kosik, Karel. A práxis. IN: Dialética do Concreto. Tradução de Célia Neves e Alderico Torfíbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- [22] Moraes, Denise Rosana da Silva. O Programa Mídias na Educação e na Formação de Professores/as: limites e possibilidades. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá- UEM, 2013.
- [23] Severino, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F. (Org.). Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.
- [24] _____. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2007.

[25] Streck, Danilo R. Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (Org.) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

[26] Thiollent, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 18ª ed. São Paulo : Cortez, 2011.

Capítulo 7

Pensar, ler, ensinar: Notas sobre as atividades no estágio de docência e reflexões do supervisor nas suas interfaces teoria-prática.

Judite Eugênia Barbosa Costa

Marly Cutrim de Menezes

Resumo: Nossa pesquisa objetiva relatar/contar sobre as atividades do Estágio de Docência do curso de Filosofia (Licenciatura) da Universidade Federal do Maranhão e, ao mesmo tempo assinalar algumas impressões do Supervisor Docente no decurso do processo e as fronteiras inerentes nas relações teoria-prática do fazer pedagógico. Têm-se como objetivos: entender a atividade de estágio como campo de conhecimento desenvolvendo uma atitude reflexiva, correlacionar as relações dicotômicas entre teoria acadêmica e a prática nas escolas campo, visando uma formação docente completa, contribuindo para a integração dos cursos de formação de docentes em filosofia e a escola campo. A proposta metodológica enquadra-se como um estudo bibliográfico e documental com abordagem qualitativa, além da pesquisa de campo realizada nas escolas campo e as anotações realizadas pela supervisão durante o estágio. Os resultados e discussões foram desenvolvidos a partir de uma fundamentação teórico-metodológica específica ao ensino de filosofia e, as principais matrizes estão ancoradas nas propostas de Lipman (1990) e Gallo (2000). O primeiro tem como base teórica um conjunto de habilidades de pensamentos envolvendo investigação, raciocínio, formação de conceitos e tradução, contida na proposta de estimular o “pensar bem”. A proposta do segundo sugere os procedimentos de sensibilização, problematização, investigação, e conceituação por oportunizar ao estudante a experiência filosófica e o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. Além disso, o desafio maior foi desenvolver uma reflexão crítica sobre as atividades do discente/professor (a) na relação teoria-prática no desenvolvimento da ação pedagógica, a partir da prática social no processo de formação dos futuros professores (as)/profissionais de filosofia.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Estágio de Docência. Supervisão. Formação.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco de investigação os desdobramentos sobre as questões concernentes ao desenvolvimento e os resultados dos Estágios de Docência I e II, do curso de licenciatura em Filosofia realizado na Universidade Federal do Maranhão.

Lembrando que, o estágio está inserido como atividade acadêmica, cuja finalidade é a preparação dos discentes (futuros profissionais) para atuação nos seguimentos da Educação Básica na disciplina de Filosofia e nas demais atividades a ela relacionadas como, por exemplo, o fomento da interdisciplinaridade.

Há de se considerar que, as atividades de estágio estão fortemente ligadas à melhoria do ensino e da prática, sobretudo nos aspectos do pensamento reflexivo, da leitura e do como ensinar, e ao mesmo tempo, explorar os objetos do discurso relacionados às questões de uma didática do ensino da filosofia e poder narrar/contar sobre as atividades desenvolvidas no campo estágio, e, ao mesmo tempo caminhar por entre sendas, ainda que de forma lenta e gradual, como se saíssemos do fundo da caverna e com certa dificuldade conseguíssemos nos acostumar à luz do lado de fora e perceber toda a vastidão do conhecimento no campo da formação pedagógico nas interfaces teoria-prática.

Desse modo, as atividades de Estágio de Docência se justificam para além do simples atendimento à legislação vigente e às resoluções internas da universidade que as regulamentam, assim também pela necessidade específica de adequação entre a academia e o campo de trabalho do docente para uma “prática educativa de boa qualidade” (RIOS, 2010).

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2014) consideram que o estágio seria um dos caminhos, um instrumento pedagógico, para superação da dicotomia e das posições antagônicas entre teoria e prática, desde que não seja encarado apenas como um apêndice curricular, uma atividade a ser cumprida para a formação de docentes nos cursos de licenciatura e de pedagogia

Por conseguinte, analisar as realidades, perspectivas e desafios do estágio curricular nos cursos de licenciatura no âmbito das Instituições Públicas do Estado do Maranhão tem se colocado num grande desafio, isto porque as ações exigidas nos documentos que norteiam a Educação Básica, a saber: a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação. Essas orientações tem se modificado de maneira vertiginosa, sendo necessária a urgente atualização dos processos de formação docente.

Assim, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) tem se colocado nas discussões, nos debates e nas pesquisas sobre o estágio curricular nos cursos de licenciatura, os quais apontam para a inevitabilidade de investimentos na formação inicial de professores (as), na formação de formadores (as) de professores (as) para a educação básica e nas relações que são decorrentes destes processos, além das condições objetivas adequadas para a realização de um exercício educativo, cuidadoso e consciente.

Nesta perspectiva, o estágio ultrapassa a compreensão de um simples ritual a ser cumprido ao término de um curso. Dada a sua importância de componente curricular, o estágio põe em relevo um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, acompanhado por profissionais das instituições receptoras em que o aluno (a) vivencia situações de efetivo exercício profissional que devem instigá-lo à compreensão da futura profissão.

Ademais, as diferentes leituras e experiências advindas do estágio curricular na relação teoria-prática necessita que busquemos alternativas para uma elucidar as divergências desses impasses e poder avançar no fortalecimento na direção da unidade teoria e prática, considerando a preocupação desde longa data de uma demarcação entre o momento teórico do curso de filosofia e posteriormente sua prática.

Levando-se em consideração que o curso é licenciatura e que dessa forma temos que atuar decisivamente nas escolas, sendo que na etapa inicial de formação deve-se superar a cisão entre teoria e prática que, de certo modo, dificulta uma compreensão do conhecimento adquirido na graduação e o que podemos levar à discussão e construção de novos conhecimentos na relação estagiários (as) e alunos (as) das Escolas Campo onde acontecem os estágios.

Desse ponto de vista, a formação inicial faz parte da etapa de preparação formal dos professores/alunos numa instituição de Ensino Superior proporcionando-lhes aquisição de conhecimentos didático metodológicos, disciplinares, específicos, e também teóricos/práticos, no sentido de desenvolver competências, promovendo ao mesmo tempo atualização de saberes e o desenvolvimento pessoal e profissional para sua qualidade de ensino.

Por outro lado, estamos frente à necessidade de nos orientarmos pela concepção dialética da educação, onde teoria e prática são consideradas o núcleo articulador da formação de todo profissional com vistas a uma práxis pedagógica e, nomeadamente, reafirmemos uma postura crítico-reflexiva para que os (as) estagiários (as) tenham uma maior consciência de que todos (as) participam do processo de formação e são agentes de mudanças onde quer estejam atuando.

Assim sendo, entendemos que a disciplina Estágio de Docência esta fundamentada, por um lado nos mais diversos estudos feitos nas disciplinas de "cunho teórico", e, por outro lado nas fundamentações de natureza didático-pedagógica. É sob essa ótica de trabalho que temos a oportunidade de questionar e aprofundar situações relativas às posturas do educador, procurando minimizar a visão por vezes conservadora e verticalizada de ensinar.

Levando-se em consideração esses aspectos, a pesquisa objetiva narrar/contar sobre as atividades do Estágio de Docência do curso de Filosofia (Licenciatura) da Universidade Federal do Maranhão e, ao mesmo tempo assinalar algumas impressões do Supervisor Docente no decurso do processo e as fronteiras inerentes nas relações teoria-prática. Têm-se como objetivos: entender a atividade de estágio como campo de conhecimento desenvolvendo uma atitude reflexiva, correlacionar as relações dicotômicas entre teoria acadêmica e a prática nas escolas campo, visando uma formação docente completa, contribuindo para a integração dos cursos de formação de docentes em filosofia e a escola campo. A proposta metodológica enquadra-se como estudo bibliográfico e documental, além da pesquisa de campo e o uso das anotações realizadas nas escolas durante o período do estágio.

Os resultados e discussões foram desenvolvidos a partir de uma fundamentação teórico-metodológica específica ao ensino de filosofia e, as principais matrizes estão ancoradas nas propostas de Lipman (1990) e Gallo (2000). O primeiro tem como base teórica um conjunto de habilidades de pensamentos envolvendo investigação, raciocínio, formação de conceitos e tradução, contida na proposta de estimular o "pensar bem". A proposta do segundo sugere os procedimentos de sensibilização, problematização, investigação, e conceituação por oportunizar ao estudante a experiência filosófica e o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo.

Além disso, o desafio maior foi desenvolver uma reflexão crítica sobre as atividades do (a) estagiário(a)/professor(a) na relação teoria-prática no desenvolvimento da ação pedagógica, a partir da prática social no processo de formação dos futuros professores (as)/profissionais de filosofia.

Ademais, embora o recorte deste trabalho tenha sido o Estágio e seus desdobramentos, não deixamos de levar em consideração nenhuma fase do processo, isso inclui o momento de chegada dos alunos (as) no curso de filosofia, passando pelas disciplinas contidas nos eixos-formativos, apresentar as metodologias do ensino de filosofia e os principais aspectos no âmbito didático-pedagógico da docência filosófica, bem como as especificidades das atividades de estágio.

Sob tal enfoque, essa pesquisa se mostrou relevante por possibilitar a ampliação do debate acerca da formação docente, isto é na preparação do professor (a) que vai enfrentar a sala de aula na educação Básica e dirimir a dicotomia de um modelo dual, de um lado a formação específica e de outro a formação pedagógica, ou seja, é viável desenvolver um trabalho de qualidade seja como pesquisador seja como licenciado.

2 BREVE CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO DE FILOSOFIA LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) é uma instituição de ensino superior pública e gratuita e tem sua sede localizada na capital de São Luís-MA. Considerada como Instituição de referência em educação no Estado. Seus objetivos incluem o estímulo à formação em diversas áreas do conhecimento para preparar recursos humanos para atuar na pesquisa, pós-graduação e inovação no Maranhão, desse modo busca aclarar os problemas relacionados ao desenvolvimento econômico, social, político e socioambiental da região. Reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) e é mantida pelo Governo Federal.

Sua origem está ligada à antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953. Em 1961, tornou-se a Universidade do Maranhão, reconhecida como universidade livre pela União, integrada pelas escolas Faculdade de Filosofia, a Escola de Enfermagem São Francisco de Assis (1948), a Escola de Serviço Social (1953) e a Faculdade de Ciências Médicas (1958). Adicionalmente, nos anos seguintes,

foram agregadas as Faculdade de Direito (1945), a Escola de Farmácia e Odontologia (1945) e a Faculdade de Ciências Econômicas (1965).

Em termos de posição disponibilizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) numa variação de 1 a 5, a UFMA vem mantendo conceito institucional 4 (Muito Bom) no Índice Geral de Cursos (IGC) avaliados em 2017, por essa razão está como uma faculdade de excelência uma vez que, direciona a formação do (a) aluno (a) através das atividades de ensino, pesquisa, extensão no sentido de viabilizar uma formação mais integrada e atualizada, porquanto, estimula a participação em atividades complementares, fornece assistência estudantil (moradia, transporte, alimentação e bolsas de iniciação científica, dentre outros recursos disponibilizados pelos projetos disponíveis por área de ensino) e, também possui outras iniciativas de produção e inovações tecnológicas, de capacitação de recursos humanos e de valorização da cultura que reorganizam positivamente o florescimento do Maranhão.

Por conseguinte, além de estar situada na capital do Maranhão sua estrutura estende-se pelo interior do estado, sendo presença nos macro territórios, tendo ampliada sua estrutura multicampi, numa forma de viabilizar a descentralização com as suas unidades em Bacabal, Codó, Pinheiro, São Bernardo, Chapadinha, Grajaú, Imperatriz, Balsas.

Ainda convém mencionar o Hospital Universitário (HU), estrutura imprescindível para a continuidade na formação universitária, na modalidade de hospital-escola, sobretudo

para os (as) estudantes da área de saúde, sendo que, fornece atendimento gratuito à população; a Rádio Universidade, a TV UFMA, a TV Ascom, e a EDUFMA, editora de livros e publicações diversas da universidade.

Ademais, os cursos (nível superior)¹ da UFMA estão disponíveis nas modalidades de Bacharelado e Licenciatura. A primeira habilita profissionais para atuar em diversas áreas do conhecimento, objetivando o exercício da atividade acadêmica/docência ou profissional, enquanto a segunda prepara profissionais para atuarem como docentes para a educação básica.

Vale considerar que, o curso de Filosofia desde sua fundação sempre foi ofertado na modalidade de licenciatura, mas no correr da década de 80 a coordenação do curso inicia um processo de discussão para a reativação o curso de bacharelado, entretanto, a reativação não alcançou os efeitos esperados por motivos diversos, dentre eles podemos citar: o arrocho político e orçamentário que as Universidades Federais, escassez de vagas para Concurso Público para a carreira do magistério no ensino superior, a falta de incentivo à qualificação dos docentes, a precoce aposentadoria de professores devido às incertezas nas regras da aposentadoria.

Desse modo, a filosofia segue ofertando o curso na modalidade de licenciatura presencial para formar licenciados, e estes estarão aptos a atuarem na Educação Básica. Apresentamos no quadro abaixo o curso de Filosofia², a sede e a modalidade:

NOME	SEDE	MODALIDADE
FILOSOFIA	GUIMARÃES - PROEB	Presencial
FILOSOFIA	MONÇÃO - PROEB	Presencial
FILOSOFIA	PERI MIRIM - PARFOR	Presencial
FILOSOFIA	PINDARÉ-MIRIM - PROEB	Presencial
FILOSOFIA	URBANO SANTOS -PARFOR	Presencial
CIÊNCIAS HUMANAS – FILOSOFIA	PINHEIRO	Presencial
FILOSOFIA	SÃO LUÍS	Presencial

¹ Entre os cursos de graduação da UFMA estão: Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Matemática, Pedagogia, Ciência e Tecnologia, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Enfermagem, Engenharia da Pesca, Medicina, Ciências Humanas, Ciências Naturais, Linguagens e Códigos, Turismo, Agronomia, Engenharia Agrícola, Zootecnia, Farmácia, Medicina, Nutrição, Oceanografia, Odontologia, Ciência Da Computação, Ciência e Tecnologia, Desenho Industrial, Design, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia da Computação, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Licenciatura em Informática, Química, Química Industrial, Artes Visuais, Ciências Sociais, Educação Artística, Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, Letras (Espanhol, Francês, Inglês, Libras, Música), Psicologia, Teatro, Administração, Biblioteconomia, Ciências Econômicas, Ciências Imobiliárias, Comunicação Social (Jornalismo, Rádio e TV, Relações Públicas), Direito, Hotelaria, Pedagogia da Terra, Ciências Contábeis e Engenharia de Alimentos. (grifo nosso)

² Disponível em <https://www.ufma.br>. Acesso em 12.06.2019.

O quadro acima menciona dois programas decorrentes das políticas públicas que buscam interiorizar os cursos de Licenciatura oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior, e seu objetivo principal diz respeito à capacitação de profissionais voltados ao exercício do magistério criado como forma de minimizar um quadro deficitário de professores (as) no âmbito nacional.

O primeiro é o Programa Especial de Formação de Professores do Ensino Básico (PROEB)³, criado para atender aos artigos 52 e 62 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Nº 9.394/96, que determina a obrigatoriedade da formação superior dos docentes da Educação Básica, sendo que seu eixo principal é tentar refletir no melhoramento dos índices educacionais dos municípios que participam do programa, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB.

A viabilidade do programa envolve parcerias que são firmadas entre as prefeituras e Assessoria de Interiorização da UFMA, núcleo institucional que está à frente do PROEB na UFMA. De um lado, as prefeituras são responsáveis por custear o programa, e viabilizar a aquisição de material didático, o pagamento de professores e a estrutura física. Do outro, a Universidade disponibiliza docentes ligados aos respectivos departamentos das licenciaturas para ministrarem as aulas aos finais de semana nos municípios que desenvolvem o PROEB.

Após a formalização das parcerias, é realizado o processo seletivo para o preenchimento das vagas dos cursos solicitados. Em seguida, os aprovados fazem as suas matrículas e são integrados no sistema e quadro de discentes da Universidade, o que lhes dão direito ao acesso às bibliotecas da Instituição e aos Programas Científicos.

O PROEB visa formar professores para a educação básica com graduação plena na habilitação escolhida dentre as oferecidas com competência técnica e intelectual, consciência profissional e política, criatividade e responsabilidade.

O segundo é o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁴, uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.

Seu sistema de funcionamento acontece com a participação das IES e se dará por meio de Edital para seleção de propostas de cursos de licenciatura voltados para o atendimento de docentes em exercício na educação básica. No âmbito do Parfor, a Capes realiza o fomento à implantação de turmas especiais por Instituições de Ensino Superior (IES) em cursos de: Licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior; Segunda licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula; Formação pedagógica – para docentes da rede pública de educação básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

Sendo que, para concorrer às vagas dos cursos ofertados, os professores devem: ter cadastrado seu currículo na Plataforma Freire; ter solicitado vaga em curso de licenciatura na Plataforma Freire; ter sua solicitação deferida pela Secretaria de Educação à qual está vinculado; comprovar estar no exercício da docência na rede pública de educação básica, atuando na disciplina ou etapa do curso solicitado.

Vale mencionar que através desses programas PROEB, o curso de filosofia licenciatura ofertou vagas para os municípios de Guimarães (2009-2013), Pindaré Mirim (2009-2014) e Monção (em aberto) e, pelo

³ O PROEB existe há dez anos na UFMA e em parceria com as prefeituras dos municípios beneficiados, oferta os cursos de licenciatura plena para os docentes da rede municipal que se encontram em pleno exercício da profissão, mas não possuem graduação.

⁴ Seus objetivos estão assim formulados: - Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; - Promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede; - Contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; - Incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da educação básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores; Estimular o aprimoramento dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas.

PARFOR os municípios de Urbano Santos (2014 – com previsão de término em 2019) e Peri Mirim (2016 – em andamento).

Além disso, o curso de Filosofia tem ampliado suas discussões e, na medida dessas alterações propostas pelos órgãos acima mencionados, vem se articulando no sentido de viabilizar mudanças significativas para solidificar a continuidade da formação docente, do mesmo modo reconheceu e necessidade de ampliar novos investimentos no campo da pós-graduação, especialmente daqueles voltados à oferta de cursos de pós-graduação *lato-sensu* que favoreçam a capacitação continuada dos profissionais da filosofia.

Dessa articulação deu início em 2008 o Curso de Especialização em Filosofia em caráter permanente, conforme a aprovação do Regimento Interno do Curso de Pós-Graduação em Filosofia, elaborado segundo os termos da resolução 611 – CONSEPE, de 28 de maio de 2008, instruído conforme a Resolução nº 536 – CONSEPE, de 28 de maio de 2007, que versa sobre o Regimento Geral dos Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, complementada pela Resolução CNE/CES nº 1 de 8 de junho de 2007, sendo que, a primeira área a ser contemplada foi de Ética e Filosofia Política, seguida de Estética em 2011 e a de Lógica e Ciências Cognitivas em 2013.

Outro elemento aglutinador foi a inserção do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) regimentado pela PORTARIA Nº 46, de 11 de abril de 2016 que aprovou o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid⁵ numa iniciativa para estimular a área da docência, de um modo muito semelhante ao que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁶ já vem fazendo há muito tempo no fomento à iniciação científica.

O Projeto PIBID/UFMA/CAPES de Filosofia vem fortalecendo o processo de diálogo entre a formação docente a reorientação no processo didático-pedagógico, e também tem correspondido aos anseios por uma graduação de qualidade, na medida em que se compromete em pensar maneiras de ensinar Filosofia, bem como, exercitar as experiências de observações analítico-crítica, planejamentos e interferências didático-metodológicas em salas de aulas bastante significativas.

Também faz parte ampliações o Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)⁷, conforme Portaria Normativa do MEC Nº 17 de 28/12/2009, é um programa em rede nacional que cumpre os princípios básicos de um mestrado profissional e que, em termos específicos, é voltado para a capacitação de professores atuantes no ensino fundamental e no ensino médio, com área de concentração em Ensino de

⁵ Seção II – Dos Objetivos Art. 4º São objetivos do PIBID: I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II. contribuir para a valorização do magistério; III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. 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 e aprendizagem; V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; VII. contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. VIII. articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica; 4 IX. comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.

⁶ Agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. Criado em 1951, desempenha papel primordial na formulação e condução das políticas de ciência, tecnologia e inovação. Sua atuação contribui para o desenvolvimento nacional e o reconhecimento das instituições de pesquisa e pesquisadores brasileiros pela comunidade científica internacional.

⁷ O curso é definido como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita: I – a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; II – a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; III – a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos.

Filosofia, é predominantemente presencial e confere aos estudantes concluintes o título de “Mestre em Filosofia”.

3 ESTÁGIO COMO COMPONENTE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA DA UFMA

A organização curricular do curso de Filosofia na modalidade de Licenciatura está estruturada a partir “de eixos formativos de caráter científico, filosófico, cultural e de experiências educativas fundamentais para a construção de uma prática filosófica-pedagógica, destinados à aquisição de competências e habilidades necessários ao exercício profissional”. (497/2006. CONSEPE).

Desse modo, a disciplina Estágio de Docência no curso de Filosofia está centrada no eixo formativo filosófico-pedagógico, tendo como principal objetivo preparar os futuros alunos (as) professores (as), bem como contribuir para a formação do cidadão, dando-lhe subsídios teóricos vinculados ao seu contexto sociocultural, que lhe permita construir um horizonte com valores, respeitando a diversidade cultural, a justiça, a igualdade e a liberdade.

Ressalte-se que, o funcionamento do estágio supervisionado somente acontecia no final do curso, ou mais precisamente no 8º período nas escolas públicas de ensino médio, mas a partir da Resolução 684 CONSEPE, de 7 de maio de 2009 da Universidade Federal do Maranhão, o estágio foi dividido em dois períodos, a saber: Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

Além disso, o currículo anterior do curso de Filosofia de Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão, de modo geral, voltava-se para o Ensino Médio, sem nenhum vínculo com o Ensino Fundamental. Porém, houve mudanças significativas a partir de 2009 quando da implantação do Estágio de Docência I, dando início à experiência do estágio com o ensino fundamental nas séries finais (do 6º ao 9º ano).

Sendo o estágio de docência campo de ação docente, há de considerar que, formar professores (as) competentes não tem sido tarefa das mais fáceis, isto porque deve haver um entrelaçamento efetivo entre o corpo docente do curso de filosofia da Ufma, docentes/formadores e os futuros licenciados alunos/professores (as).

Para Garcia (1999, p. 107) “a qualidade de um processo de formação inicial de professores está vinculada à maneira como os formadores de professores articulam os conteúdos dos campos de conhecimento e a prática de ensino”, isto tem a ver como é realizada a condução e articulação teoria/prática, assim como a seleção de conteúdos relevantes objetivando preparar o docente em formação para a confrontação dos contextos reais da prática educativa.

A esse respeito Pimenta e Lima (2004, p. 61) no capítulo sobre Estágio e construção da identidade profissional asseveram:

O estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central dos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente [...] Os estudos sobre identidade docente têm recebido a atenção e o interesse de muitos educadores na busca de compreensão das posturas assumidas pelos professores. Discutir a profissão e profissionalização docentes requer que se trate de sua identidade.

Com essas considerações podemos apontar algumas questões de fundo que incidem na reflexão sobre a prática pedagógica do docente formador na sua relação estreita com o ensino de filosofia nas disciplinas ministradas. Há de se considerar que, nem sempre seus objetivos são alcançados na medida em que os mesmos não operacionalizam verdadeiramente seu saber, e um dado relevante, alguns resistem à ideia de uma didática do ensino de filosofia, sendo esse o principal desafio, qual seja persuadir esses docentes sobre a importância de ampliar seu olhar com relação à preparação dos alunos no seu processo formativo. Conforme explica Pimenta e Almeida (2011, p. 8):

Cada vez mais o caráter formativo da docência é reconhecido na sociedade contemporânea. O que aponta para a necessidade de se superar os discursos que consideram fruto de uma mera vocação ou transposição das atrações exitosas no campo de atuação profissional. Ensinar é uma ação complexa, que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu

significado social; a organização do currículo como percurso formativo; a organização curricular como percurso formativo.

A citação acima corrobora com as questões de investigação sobre os caminhos trilhados pelo supervisor de estágio no decurso do processo e as fronteiras inerentes nas relações teoria-prática. No entanto, as interfaces estão agregadas com a experiência de acompanhamento das disciplinas junto com os alunos nas escolas-campo e alicerçadas nessa vivência.

Para Pimenta, Lima (2004, p. 33):

O estágio sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática.

Nessa passagem, fica evidente certa distância na relação teoria-prática, isto porque durante o percurso de formação no que diz respeito à forma como os currículos são construídos, e esse formato tem se constituído como um amontoado de disciplinas que não se conectam e no geral estão desconectadas totalmente do contexto na sua atuação profissional.

De fato, o estágio é um campo de conhecimento, que possui uma importância que vai muito além de mera atividade prática instrumental. Dessa forma, enquanto campo de conhecimento que se realiza na prática docente no campo social, o estágio se constitui como atividade de pesquisa. Ou seja, muito mais do que mera “parte prática” dos cursos, o estágio se constitui como instrumento para a reflexão das práticas e da formação docente.

Nesse contexto, e ainda no mesmo percurso, têm-se a Resolução CONSEPE⁸ determinando o seguinte:

Artigo 1º – Estágio é um componente curricular integrante do projeto pedagógico de graduação e constitui um eixo articulador entre teoria e prática que possibilita ao estudante a interação entre formação acadêmica e o mundo do trabalho.

Parágrafo único – Estágio é atividade acadêmica específica e supervisionada, desenvolvida no ambiente de trabalho, e visa preparar o estudante para a vida cidadã e para o trabalho.

Artigo 2º - São objetivos específicos do estágio: Possibilitar ao estudante a ampliação de conhecimentos teóricos e práticos em situações reais de trabalho; Proporcionar ao estudante o desenvolvimento de competências e habilidades práticas e os aperfeiçoamentos técnico, científico e cultural, por meio da contextualização dos conteúdos curriculares e do desenvolvimento de atividades relacionadas, de modo específico ou conexo, com sua área de formação; Desenvolver atividades e comportamentos adequados ao relacionamento sócio profissional.

Conforme os artigos acima citados verifica-se a relação das alternativas proposta no tocante ao eixo articulador entre teoria e prática, assim como também a interação entre sua formação acadêmica e o mundo do trabalho e, nesse aspecto o papel do estágio torna-se imprescindível na preparação do aluno (a)/professor (a) para a vida cidadã.

Ademais, as atribuições do supervisor docente estão assim especificadas na Resolução 684 CONSEPE, de 7 de maio de 2009

Art. 23 São atribuições do Supervisor Docente de Estágio Obrigatório:

I. Orientar o estudante acerca de todas as normas legais, externas e internas, e documentos relativos às atividades de formação em estágio, bem como os prazos dispostos pelo Calendário Acadêmico quanto ao seu cumprimento;

⁸ Resolução CONSEPE nº 684 de 07/05/2009, Anexo 1

II. Informar detalhadamente ao estudante sobre as Instituições Concedentes conveniadas e selecionáveis em sua área, e orientá-lo adequadamente, a fim de que ele possa participar com consciência na definição do campo de sua formação, considerando a área de conhecimento, a modalidade ou habilitação;

III. Orientar e acompanhar o estudante na elaboração do Plano de Atividades de Estágio, com vista à sua análise e aprovação;

IV. Supervisionar *in loco*, no mínimo 2 (duas) vezes por mês, as atividades de estágio desenvolvidas pelo estagiário;

V. Promover reuniões periódicas de avaliação com o supervisor técnico, tanto nas dependências da Concedente, quanto na UFMA;

VI. Realizar encontros quinzenais com seu grupo de formação, para acompanhar o desenvolvimento das atividades de estágio, com vista à melhoria dos desempenhos, à superação de dificuldades e / ou ao redimensionamento ou reestruturação das atividades;

VII. Esclarecer o estudante sobre as etapas e os aspectos do estágio a serem avaliados;

VIII. Orientar e acompanhar o estudante em estágio na elaboração dos relatórios parcial e final para fins de avaliação;

IX. Elaborar, semestralmente, o relatório de supervisão e encaminhá-lo à Coordenação de Estágio, para análise e aprovação.

Na sequência dessas considerações e para maiores esclarecimentos, passamos ao modo como está organizado o Estágio de Docência, uma vez que os alunos iniciam esse processo já tendo cursado as disciplinas de Práticas Investigativas e Metodologia do Ensino da Filosofia.

Assim sendo, as atividades de Estágio de Docência são desenvolvidas em três dimensões, a saber: o primeiro momento acontece na sala de estágio do curso de Filosofia nas dependências da Ufma e consiste primeiramente, numa introdução às questões Legais e regimentais, bem como os esclarecimentos sobre os procedimentos de avaliação, estes estão assim designados: simulação de Micro-aulas voltadas para a Educação Básica, apresentação de um livro de Filosofia escolhido pelo estagiário (a) de preferência Filosofia utilizados pelos professores (as) da rede de Ensino do Estado e a regência de aulas nas escolas campo, e todo o conjunto de observações envolvendo as discussões sobre o ensino de filosofia resultando na entrega do Relatório Final.

No segundo momento, a supervisora encaminha os (as) alunos (as) para as escolas conveniadas da Educação Básica, também denominadas de escola campo. Aqui deverão ser feitas as observações analítico-críticas, sobre a realidade sócio educacional em que se desenvolve o Ensino de Filosofia nas escolas da Educação Básica. Também deverá observar sobre os procedimentos teórico e didático-metodológico, utilizados pelo professor da escola na elaboração de seu planejamento para a disciplina de filosofia.

Por fim, a intervenção didático-pedagógico, isto significa dizer que após o (a) estagiário (a)/professor (a) acompanhar o professor (a) regente nas salas onde leciona filosofia e assistir algumas aulas desse (a) professor (a) na escola onde ele estiver lotado e de posse do planejamento dos conteúdos, a hora tão esperada acontece, ou seja, a regência de aulas pelos estagiários (as)/professores (as).

Adicionalmente, a supervisora deu orientações para o trabalho em sala utilizando referências a coisas do cotidiano como, por exemplo, as informações da mídia, do diagnóstico dos gostos da maioria e utilizar para trabalhar a ética e a cidadania. Indicou ainda o trabalho de construção histórica com montagens teatrais para trabalhar as diferenças e o respeito mútuo. Assim, estruturar de modo significativo as aulas que serão ministradas, implica na promoção de um despertar nos alunos com um olhar mais atento do mundo na qual vivem precisam despertar e sair da caverna.

Em seguida, foi sobre as Orientações sobre a Estrutura do Relatório Final: Tempo verbal da escrita em 1ª e 3ª pessoa. Estrutura formal com Introdução, qual o significado e a importância do estágio para a formação docente. Na descrição geral, o passo a passo das etapas do estágio e ao final, a sua auto avaliação e quais sugestões para a melhoria na qualidade do processo de formação.

Por fim, orientações sobre preparo e desenvolvimento das aulas: - Objetivo: “ao final de cada aula o aluno deve estar apto a que?”; - Trabalhar sempre que possível a interdisciplinaridade: “Tentei?”, “Foi ou é possível aplicar?”. - Orientou a pegar um livro, ver os conceitos e trabalhar em conjunto; - Informar sobre

a metodologia utilizada. – “Os objetivos foram alcançados?” “O que faltou?” “Qual foi a causa?”. Verificar a relação com a comunidade escolar e seu entorno, “como a Escola te acolheu?”.

A partir desse percurso, damos como exemplo de uma aula desenvolvida por uma estagiária (1) na escola campo, considerando o tempo estabelecido é de 45 minutos, esse tempo engloba: chamada, arrumar a sala, escrever no quadro⁹, preencher as fichas de avaliação dos alunos.

TEMA DA AULA: Introdução ao pensamento filosófico DURAÇÃO DA AULA: 45min				
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO DA AULA
- Identificar e definir a tarefa do filósofo e da filosofia; - Definir segundo especificação do autor o que é filosofia; - Identificar as etapas e características do raciocínio filosófico; - Desenvolver críticas sobre definições de filosofia; - Definir e identificar problema	- Conceito de filosofia em Demerval Saviani; - Características do raciocínio filosófico; - Conceito de problema	- Sensibilização: questionar os alunos sobre suas pré-definições sobre o que é filosofia e a tarefa do filósofo; - Problematização: vamos nos perguntar o que realmente faz um filósofo, para que serve a filosofia, qual a tarefa do pensador filósofo; - Investigação: vamos avaliar as definições de alguns filósofos e do senso comum sobre a filosofia e sua tarefa, comparando-as com as dos alunos; - Conceituação: vamos chegar à definição de Demerval Saviani, destrinchando os conceitos da frase em forma de investigação até chegar a um conceito consensual da turma sobre a tarefa do pensar filosófico.	Quadro Pincel Apagador	Os alunos deverão redigir uma dissertação a partir de alguma das definições apresentadas, a fim de criticar ou defender tal definição, buscando usar dos passos do raciocínio filosófico apresentado por Saviani.
REFERÊNCIAS: SAVIANI, Demerval. Educação – do senso comum à consciência filosófica. 6ª ed. São Paulo: Cortez/AUTORES ASSOCIADOS, 1995				

Como se pode perceber no desenvolvimento do planejamento da aula proposta pela discente junto aos alunos seguem os passos propostos por Gallo (2000). Para que a aula tivesse a consistência necessária, conforme seu depoimento descrito no relatório de Estágio, a mesma inquiriu os (as) alunos (as) como estavam em relação ao conteúdo, se tinham algum conhecimento prévio sobre o tema proposto. Dito por ela mesma:

Comecei por questionar o que eles entendiam por lógica. Vendo que a pergunta inibia, mudei a forma de perguntar para “o que alguém quer dizer quando diz que algo ‘não tem lógica’?”. As respostas vieram muitas, os alunos apontavam: “sem sentido”, “sem razão”, “sem raciocínio”, “nada a ver”, “sem noção”... Foi justamente daí que os conduzi para o conteúdo, mostrando que eles estavam corretos e mostrando que a etimologia da palavra “lógica” se tratava justamente disso: *logiké*: discurso, palavra; *logos*: razão, estudo. Então, algo sem lógica, é um discurso, palavras, desprovidas de razão, sem sentido, nada a ver [...]

Conforme o desenrolar da aula, a estagiária/professora consegue alcançar um dos objetivos proposto no planejamento da aula, ou seja, os alunos através dos exemplos identificam as etapas e as características do raciocínio filosófico.

⁹ Sim, isso mesmo, o professor ainda faz uso frequente do quadro de giz, uma vez que boa parte das escolas onde acontece o estágio docente tem uma estrutura física pouco atraente. Mas, essas questões são pontuadas nas discussões logo que inicia as aulas de estágio e, também os alunos já estão cientes dessa realidade, pois as Práticas Pedagógicas ajudam nesse contexto.

Outra proposta de aula cujo tema foi: POSSÍVEIS VERDADES SOBRE A MENTIRA, também com a sequência sugerida por Gallo (2000)

ENSINO: FUNDAMENTAL	CICLO: 4º	ETAPA: 2ª (9º ANO)	TURNO: VESPERTINO	ANO: 2014	SEMESTRE: 1º	AULA: 24-mar-14	TEMPO: 4aul.
OBJETIVO GERAL: Desenvolver a capacidade crítica para a identificação de conceitos e valores éticos.							
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	RECURSOS DIDÁTICOS	FONTES / MATERIAIS	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM		
1 - Distinguir os conceitos de verdade e mentira	As possíveis verdades sobre a mentira	1 - Sensibilização Mas e a verdade o que é? Fazer com os alunos a leitura do texto bíblico: Jesus no tribunal de Pilatos. O objetivo é gerar na cabeça deles a pergunta sobre a verdade.	Leitura compartilhada	Textos de apoio, Texto 1.	Avaliação da capacidade de leitura e de participação nas atividades compartilhadas.		
2 - Entender o significado da mentira na filosofia.	Opinião e senso comum A filosofia racionalista: razão, direito e dever. O pensamento de Kant	2 - Problematização Mas e a mentira o que é? Fazer com que os alunos digam o que é a verdade e o que é a mentira para	Quadro branco	Técnica do brainstorm, categorizando as opiniões			
3 - Entender o significado da mentira sob o ponto de vista ético.	O pensamento de Benjamin Constant. O pensamento de Arthur Schopenhauer.	3 - Investigação Problematizar a temática através do questionamento das opiniões: aquelas que são generalidades, contradições...	Leitura compartilhada / Exposição oral	Textos de apoio, Texto 2.			
4 - Construir seus próprios significados sobre mentira, verdade e atitude ética.	Ética, justiça, dever, direito, verdade e mentira.	4 - Conceituação Com a exposição oral, falar sobre os filósofos e seus conceitos sobre a mentira. Pela pergunta conceituar: O que é a mentira para quem tem uma atitude ética.	Discussão argumentada. Pesquisa e discussão. Retroprojetor e computador.	Dinâmica de grupo. Atividades de casa, dicionário. Filme - Brasil: Muito além do Cidadão Kane.	Realização e qualidade das atividades de casa.		

Para a realização desse conteúdo, a estagiária desenvolveu a partir de um roteiro previamente elaborado com os passos que segue:

Aula 1 - Sensibilização: O que é a verdade e o que é a mentira?

Fazer a leitura com os alunos do Texto 1 “Jesus no tribunal de Pilatos”. O objetivo é levantar a questão do que é a verdade frisando a pergunta de Pilatos a Jesus.

Provocar a discussão na turma sobre a mentira utilizando a técnica do “brainstorming”. Fazer com que cada um se manifeste sobre sua opinião e as razões. Dividir o quadro branco uma para as opiniões sobre a verdade e outro sobre as opiniões sobre a mentira, e escolher dois alunos que vão escrever o que foi dito.

Fazer com a turma a análise dos conceitos e identificar com eles as opiniões, categorizando-as em generalidades, falácias, etc. O objetivo é levantar a questão do que pode ser justificado ou não por argumentos válidos, o que pode ser identificado como conceito universal ou particular.

Aula 2 - Problematização: E a mentira como fica? É justa ou injusta?

Fazer com que os alunos leiam o Texto 2 “Os filósofos racionalistas e a mentira”, interrompendo com exemplos e provocando a discussão. Falar sobre os filósofos e suas posições.

Conceituação: Realizar a dinâmica de sala, dividindo a turma em dois grupos e colocando a discussão da defesa dos argumentos dos filósofos contra e a favor.

Passar a atividade de casa.

1 – Cada aluno deverá produzir um texto de quinze linhas explicando como entende o direito ou não de mentir e com qual filósofo concorda.

2 – Procurar no dicionário ou com professores e parentes, o significado das palavras e expressões grifadas no texto 2 Os filósofos racionalistas e a mentira, na página 2. Entregar por escrito os significados com suas próprias palavras.

Aula 3 - Conceituação:

Discutir as atividades de casa.

Escolher um aluno para apresentar os conceitos e significados dos termos e expressões, para discussão com o resto da turma.

Escolher um aluno para apresentar sua redação e colocar em discussão com os demais.

Indo além, trazendo a mentira para a realidade:

Apresentação do filme/documentário: “Brasil: Muito além do Cidadão Kane”.

O objetivo é refletir com os alunos sobre as consequências das mentiras e do sensacionalismo da mídia para conquistar audiência. Como eles poderiam assumir uma forma mais crítica e um novo olhar sobre o que leem, assistem ou consomem?

Os textos utilizados para o desenvolvimento da aula são os seguintes: 1. Jesus no Tribunal de Pilatos (João 18, 28-38), 2. Os filósofos racionalistas e a mentira, 3. A posição de Kant sobre a mentira, 4. A posição de Benjamin Constant Sobre A Mentira, 5. A posição de Schopenhauer sobre a mentira.

Na sequência prosseguiu com uma dinâmica de sala: a turma foi dividida em dois grupos, sendo que cada grupo teria de defender uma posição quanto ao direito de mentir, para tanto, utilizaria os argumentos dos filósofos estudados para analisar situações de suas próprias vidas. E para a culminância da aula foi proposta uma atividade de casa: 1 - Cada aluno deverá produzir um texto de quinze linhas explicando como entende o direito ou não de mentir e com qual filósofo concorda; 2 - Procurar no dicionário ou com professores e parentes, o significado das palavras e expressões grifadas no texto 3 - Os filósofos racionalistas e a mentira, em 4 -. Entregar por escrito os significados com suas próprias palavras.

Vale mencionar que a cada etapa da aula os alunos nem sempre estão atentos ou demonstram interesse pelo assunto da aula, no entanto convém destacar a dificuldade de trabalhar com os (pré) adolescentes, estes têm dificuldades de leitura, indisciplina e em dados momento promovem algazarra, entretanto há de se considerar o modo como cada aluno (a)/professor (a) consegue “driblar” esse tipo de situação, e de acordo com a temática os alunos operam silêncios e interagem participando das discussões disso resulta na aprendizagem significativa.

A partir dessas sugestões e modelo de roteiro, os (as) estagiários (as) conseguem elaborar um planejamento com objetivos bem delineados, sobretudo com cuidado na seleção dos vários materiais disponíveis de seu uso, nas bibliotecas e nos vários recursos de mídia, tais como: livros, textos, paradidáticos, mídias, charges, recortes de trecho de filósofos, dentre outros.

Com relação ao tempo de duração do estágio está em conformidade com o calendário escolar, desse modo, após o término dessa etapa retornamos para a universidade. Nesse retorno, retomamos algumas discussões e refletimos sobre o desenrolar das atividades, nos seu todo, também trocamos impressões sobre as etapas, bem como as dificuldades encontradas e quais seriam as modificações ou propostas que eles teriam a contribuir. As impressões, tanto dos (as) estagiário (as)/professor (a) quanto da supervisora tem sua relevância e pertinência porque cada um ao seu modo fará a reflexão sobre todas as intemperes e do deleite que é estar no exercício docente.

4 IMPRESSÕES DO SUPERVISOR DOCENTE NO DECURSO DO PROCESSO E AS FRONTEIRAS INERENTES NAS RELAÇÕES TEORIA-PRÁTICA

Após já ter percorrido todas as etapas que envolvem as atividades do Estágio de Docência do curso de Filosofia (Licenciatura) da Universidade Federal do Maranhão assinalamos, ainda que de forma abreviada, conta-se/narra impressões da Supervisora Docente valendo-nos dos momentos de reflexão juntos aos estagiários (as) na sequência: primeiro esclarecendo-se as normas e regimentos a partir das legislações supracitadas, considerou os elementos do processo dessa etapa de formação, viabilizando momentos de discussão sobre os enfrentamentos da filosofia, sobretudo nos desdobramentos da supressão e reinserção dos currículos da Educação Básica, na sequência nos encaminhamos para as escolas campo, e para nos ajudar nesse momento de análise utilizamos anotações no meu diário de bordo¹⁰ aqui aproveitei para

¹⁰ No momento da apresentação no tocante às orientações e regulações do Estágio de Docência, utilizo meu Diário de Bordo como ferramenta reflexiva e da significação de fazer anotações, torna-se um instrumento que favorece para o aprimoramento da atividade profissional, promovendo um pensar livre, crítico e autônomo.

exercitar essa atividade. Essas impressões estão consoantes com a sempre situação da filosofia em suas idas e vindas no currículo da Educação Básica.

Desse modo, as atividades preparatórias consistiram de atividades em sala de aula para orientação dos alunos na preparação e execução das aulas, e de atividades complementares de leitura e resenhas de textos, de pesquisa e desenvolvimento de aulas com seus respectivos planos de aula e materiais de apoio, além da análise da documentação das escolas campo, o Projeto Político Pedagógico, a Proposta Curricular de Filosofia da Educação Básica de São Luís e dos planos e programas anuais da disciplina Filosofia.

No entanto, as dificuldades se apresentam quando os estagiários se apresentam nas escolas campo, exatamente na sua chegada, a depender de onde estão localizadas as condições do prédio não contribuem para uma boa impressão. Muito embora, seja desanimador, procura-se “driblar” e seguir com o planejamento para a execução das aulas.

Ademais, as atividades de realização do estágio consistiram na elaboração dos planos de aula e do material de apoio necessário, desenvolvidas em acordo com o professor (a) regente das turmas na escola campo, da execução das aulas e das respectivas avaliações realizadas pelo professor regente, pela supervisora docente do estágio.

Todavia, encontramos dificuldades quanto ao material didático utilizado pelos professores (as) da escola campo no planejamento de suas aulas são diversas, alguns, uns se utilizam de historietas, fragmentos de textos dos filósofos, dentre outros, outros se apoiam em coleções de filosofia produzidos por várias editoras ou os indicados pelo Plano Nacional do Livro Didático. Como também assistimos a regência de aula pudemos perceber, que mesmo nas situações mais adversas, quando as aulas são bem planejadas e administradas (em tempo e conteúdo) o aluno (a)/professor (a) consegue atenção da turma, e mesmo com tempo reduzido são capazes de chegar ao final do conteúdo da aula (essa pode levar de 2 a 3 aulas para finalizar) alcançando os objetivos propostos.

Como toda pesquisa, espera-se que ao findar a mesma tenha um resultado propositivo, mas durante o percurso somos surpreendidos com diversos contratempos, no entanto, mesmo com lacunas a serem preenchidas, podemos destacar o crescimento dos (as) estagiário (as) sobretudo, os que passaram pelo programa do PibiD.

Pelos relatos dá para confirmar o aproveitamento em função da vivência antecipada da docência no projeto junto às escolas selecionadas para o programa. Na prática do estágio a desenvoltura deles é notória, e se sobressaem frente aos que não puderam participar, porém isso não significa dizer que não há qualidade, mesmo porque embora tenhamos dados passos largos, ainda temos um labirinto imenso que perpassam os caminhos da docência.

Vale ressaltar que, durante o percurso inicial do curso de Filosofia temos alguns alunos que já são professores, outros por uma questão de sobrevivência, se lançam no mercado de trabalho em outras profissões, disso decorre num atraso para sua saída, e há os que não sabem, ou melhor, ainda não se preocuparam sobre que caminhos seguir ao término do curso.

Dessa forma, o estágio apresenta-se como o momento de colocar a prática docente em ação e tentar conduzir, aperfeiçoar e refletindo diuturnamente sobre sua prática.

Finalizando, destacamos as observações dos (as) alunos (as) com relação ao estágio nas escolas-campo:

Muitas foram as dificuldades encontradas. A falta de uma supervisão real por parte dos regentes de turma nas escolas, tanto no caso da UEB Justo Jansen como no do COLUN, talvez tenha sido a maior de todas. Esta deficiência, aliada à falta de qualquer tipo de planejamento pedagógico na UEB, tornaram a fase de planejamento e execução das aulas muito mais complexa gerando uma grande insegurança, uma insegurança a mais, no momento da realização e, certamente, gerou impacto de conteúdo e qualidade para os alunos. Esta talvez seja a consequência mais negativa para a disciplina de Filosofia, o impacto nos alunos que já são carentes de atenção real e de depoimentos honestos que os ajudem a entender todo o discurso pedagógico como algo factível. (RELATÓRIO I, 2015)

É válido que eu faça algumas considerações finais específicas sobre o trabalho no

CINTRA e a relação com a professora da escola. Sem dúvidas, a experiência em sala de aula foi de grande recompensa e satisfação, superando minhas expectativas. A relação com os alunos foi tão maravilhosa que não há sequer uma queixa que possa ser levada em grande consideração, fora alguns poucos aborrecimentos em sala de aula, ocasionados, certamente, pelas condições de trabalho que nos encontrávamos todos. No entanto, minha relação com a professora em sentido estritamente burocrático, ficou a desejar. Talvez porque a professora não fosse formada em Filosofia, o que fazia com o que lhe faltasse certo arcabouço teórico para me avaliar; talvez por se tratar de alguém já cansada com as condições de trabalho que tinha que enfrentar e pouco estimulada a dar aulas tão cansativas naquelas condições. Hipóteses a parte, o que houve é que a professora só preencheu as minhas fichas de

avaliação ao final do bimestre, tendo igualado todas as avaliações. Não que tenha sido injusta no sentido de me avaliar abaixo do merecido, mas que não tenha sido, talvez, tão criteriosa quanto esperado e pouco disposta a esse serviço burocrático. A primeira ficha de avaliação que entreguei com um plano de aula e que ela resolveu guardar para ser entregue só no final do bimestre, teve que ser refeita, pois não estava mais disponível, como se não tivesse sido entregue ou perdida. (RELATÓRIO II, 2015)

5 ALGUMAS CONCLUSÕES

O estágio no campo da Filosofia, adquire uma conotação bastante complexa uma vez que, segundo Cerletti (2009), não existem procedimentos eficazes para ensinar filosofia, isso porque para o autor, o ensino de filosofia implica uma atualização constante dos diversos elementos, que envolvem de maneira única tanto os (as) professores(as)/formadores(as) como os (as) alunos(as)/estudantes. Uma possível hipótese é a de que o ensino de filosofia é uma construção subjetiva que se sustenta em elementos objetivos e conjunturais.

No caso da Filosofia, o papel do estágio de docência se configura como ápice no desenvolvimento do aluno(a)/estagiário(a) isto porque, o ensino de filosofia pressupõe sempre “uma intervenção filosófica” sobre os conteúdos programáticos e sobre as formas de transmissão desses conteúdos. Depreende-se que se pense sobre o tipo de análise requerida diante do contexto social e político-filosófico, na verdade pensar sobre as condições de realização do ensino. Além disso, existem desigualdades entre o ensino de filosofia em escolas públicas, de regiões carentes, das escolas da rede privada (aqui só para mencionar, o estágio já acontece nas duas realidades) na zona rural e, sobretudo das classes sociais distintas, assim como da educação básica e educação superior.

Dessa forma, em função dos contextos, muda o que se pode ensinar e de que forma. Isso porque o ponto de partida e os pressupostos filosóficos e pedagógicos são diferentes, o que muda a relação com o filosofar e com o ensino de filosofia. Também por força dos contextos, mudam a qualificação dos (as) professores (as) tanto com relação à formação pedagógica, como com relação ao conhecimento de filosofia, como com relação à sua visão da filosofia.

De modo que, a posição do docente de filosofia é de todas as formas, ainda mais crítica do que a dos demais, em virtude de tudo o que foi colocado anteriormente. Isso exige grandes desafios, sobretudo na construção de sua identidade docente, nesse aspecto algumas questões estão postas, tais como: estou devidamente preparado para os desafios que terei de enfrentar nessa sociedade de mudanças frequentes e a estou adaptado a rapidez dos recursos tecnológicos, isso implica se cercar de todos os meios que puder obter e se inserir, com algum diferencial nesse, já tão concorrido mercado de trabalho.

Na esteira dessas considerações é que o estágio de docência pode gerar informação e conhecimento que retorne para a formação acadêmica de maneira a continuamente melhorar sua eficácia.

Por tudo isso, temos o Estágio para a Educação Básica como etapa fundamental e imprescindível para a formação do licenciado Filosofia, pois se inclui aqui uma oportunidade a mais da Filosofia demonstrar sua essencialidade para a melhoria do social e para a expansão do conhecimento, onde se tem a oportunidade de trabalhar em solo fértil que é a educação básica brasileira.

REFERÊNCIAS

- [1] Cerletti, Alejandro. Trad. Ingrid Müller Xavier. O ensino de filosofia como problema filosófico. Coleção Ensino de Filosofia. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Disponível em <https://www.ufma.br>. Acesso em 12.06.2019
- [2] Lipman, Matthew. *Filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- [3] Gallo, S., Kohan, W. *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- [4] Marcelo Garcia, Carlos. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- [5] Kohan, W., Leal, B., Ribeiro, A. *A Filosofia na escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- [6] Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. (Orientações curriculares para o Ensino Médio, volume 3). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília, 2008. 133p.
- [7] Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias. – Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.
- [8] Parecer Cne/Ceb no. 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.
- [9] Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo, Cortez, 2008.
- [10] Proeb/Ufma. Disponível em https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=162. Acesso em 20.06.2019
- [11] Parfor Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/proen/paginas/pagina_estatica.jsf?id=162. Acesso em 22.06.2019
- [12] Resolução Consepe nº 684 de 07/05/2009.

Capítulo 8

Contribuições para a compreensão sobre a formação de professores em cursos da modalidade a distância

Mara Lúcia Ramalho

Cláudia Elizabeth Baracho

Arlete Barbosa dos Reis

Resumo: A modalidade da educação à Distância constitui-se um valioso instrumento de formação para professores, legitimado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394/96. Neste contexto de valorização da formação continuada é que se insere o presente estudo que tem como objetivo contribuir para a compreensão de significativos indicadores que fundamentam os processos de formação Continuada de docentes ingressantes em cursos na modalidade a distância na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM. Ao ingressar na Educação a Distância da UFVJM, o docente passa a integrar uma estrutura formada pelos coordenadores de curso, diretoria, técnicos, tutores presencial, pedagógicos e a distância. Para o presente estudo, utilizou-se da metodologia de estudo de caso, tendo em vista a análise da prática de docentes e tutores durante o processo de formação continuada. Por meio dos cursos foi possível desvelar aspectos similares e contraditórios da prática de tais profissionais, em relação a dificuldades encontradas na construção de um novo ideário de sala de aula (virtual), a fim de nortear a construção de indicadores para novas propostas de formação continuada. Deste estudo ainda em fase preliminar, percebe-se alguns avanços, em relação ao posicionamento de professores e tutores no que se refere ao relacionamento com os alunos e a construção do AVA, sendo possível identificar o investimento em novas metodologias e na construção de ambientes virtuais mais interativos. Pode-se concluir que a capacidade de reflexão e a interação entre a teoria e a prática são valiosos para a construção de propostas de formação inicial e continuada, em qualquer processo de aprendizagem, e em especial, na modalidade a distância. Assim a democratização da educação superior e a inclusão não se perde quando consegue-se não só elevar a taxa de matrícula, mas, ampliar a oferta com qualidade.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação de professores. Políticas Públicas Educacionais.

1. INTRODUÇÃO

A modalidade da educação a distância segundo Nogueira (2003, p.149), começa a partir do século XX a ser largamente difundida, em países da Europa e nos Estados Unidos. De acordo com o mesmo autor, “no Brasil, a EaD surgiu em 1939, com a criação do Instituto Rádio Monitor, seguida das experiências do Instituto Universal Brasileiro, a partir de 1941”.

Em tal contexto e a partir dele muitas foram as alterações referentes a inserção nacional de tal modalidade no contexto educacional brasileiro, dentre elas pode-se mencionar a alusão a tal modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, que organiza o Sistema de Educação Escolar Brasileiro em níveis e modalidades de educação e ensino. Segundo o Art. 21 (LDB) os níveis escolares, são formados pela educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior, quanto as modalidades é presencial e a distância (LDB, 1996).

Assim, historicamente a educação a distância (EaD) tem sido tratada como uma modalidade diferente de educação, em contraposição à educação dita “convencional”, ou “presencial” (TORI, 2010, p.25). Tendo em vista a necessidade de redução da distância física inerente aos processos de educação nesta modalidade, na busca de superação para este grande desafio, as práticas pedagógicas também tem passado por transformações, objetivando o atendimento das exigências dos novos tempos, que introduzem novos elementos como essenciais ao se pensar nos processos didático-pedagógicos.

Estes elementos podem ser caracterizados em três importantes pontos, que se constituem objeto do estudo em questão e, portanto, problemáticas da formação docente nesta modalidade. São eles: a construção virtual de uma sala de aula; a construção virtual da imagem de um professor e a construção virtual das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Especificamente esse relato, do ponto de vista metodológico, se caracteriza como um estudo de caso que ocorre desde 2009 na Diretoria de educação a Distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, mas para efeito da produção do presente artigo, realizou-se um recorte temporal no período de 2013-2015, momento em que a UFVJM, recebe um quantitativo de 12(doze) professores para atuarem com dedicação exclusiva na referida modalidade. Ainda pode-se resaltar que objetivando o rigor científico do estudo, optou-se por ter como ponto de partida a realização de um criterioso levantamento bibliográfico, com vistas a identificar indicadores significativos para a formação dos docentes para atuação na referida modalidade.

Assim, tendo definidas as três questões objeto do estudo, optou-se pela análise de tais elementos com ênfase na ação docente. Por assim ser, o avançar das discussões pressupõe uma clareza conceitual em torno do que se entende neste estudo, por educação a distância; Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA e relações entre ensino e aprendizagem. Após tal discussão passar-se-á então apresentação de questões específicas ao universo em análise no estudo de caso em questão.

Em primeiro lugar é preciso enfatizar que a educação a distância ainda passa por um processo de conquista da confiabilidade e aceitação da população brasileira e da comunidade acadêmica, devido ao fato de trabalhar com procedimentos diferentes do ensino regular, como por exemplo, dispensar a presença física do professor, bem como o aluno não ser obrigado a cumprir uma carga horária diária em um determinado espaço físico para realizar as atividades previstas pelo curso. Este tem a flexibilidade de realizá-las no local e horário que melhor lhe convir. O que não significa que o aluno não terá nesta modalidade, que disponibilizar tempo para a realização de leituras e outras atividades previstas pelo curso, porém o diferencial é que o faz com maior autonomia.

Essa questão da autonomia é um dos pontos que tem feito a educação a distância tornar-se alvo de severas críticas, pois se de um lado ao professor cabe o desenvolvimento de competências que o permita realizar um planejamento da estrutura das aulas e possibilite ao aluno exercer a sua autonomia, por outro lado, o aluno durante o seu processo de formação também precisa conseguir realizar a gestão do seu tempo, para concluir com êxito as atividades previstas como obrigatórias pelos cursos. Como se pode perceber então a construção da autonomia do aluno, depende de um bom planejamento da estrutura da aula pelo professor, ela não ocorre de forma independente.

A educação a distância é uma modalidade que está a cada dia ganhando mais espaço, dado o seu caráter de formação de um grande contingente de professores à medida que atende a profissionais de diferentes regiões do país, superando as dificuldades do acesso geográfico. Assim, no âmbito desse contexto, o presente estudo tem como objetivo contribuir para a compreensão de importantes indicadores que

fundamentam os processos de organização da dinâmica pedagógica que se estabelece no interior do planejamento de aulas para a modalidade a distância.

Com esta possibilidade em mãos de inserção das tecnologias da informação e comunicação, ao contexto das práticas pedagógicas o professor vive um momento paradoxal. Por um lado, o mercado de trabalho exige um profissional altamente qualificado, ou seja, um profissional versátil, autônomo, aberto a incorporação de novas tendências e que tenha domínio das tecnologias comuns ao seu tempo. Por outro lado, a esse sujeito em formação em função da construção de um ideário em torno do que caracteriza uma prática pedagógica, na modalidade presencial, ficam restritas as possibilidades de inserção de tais tecnologias a dinâmica pedagógica na modalidade a distância.

Importante ressaltar que não se tem a ingenuidade aqui de pensar que a prática pedagógica na modalidade presencial, não pressupõe historicamente do uso de tecnologias, ao contrário o termo tecnologia é aqui entendido como “[...] as ferramentas que auxiliam as pessoas a viverem melhor dentro de um determinado contexto social e espaço temporal” (KENSKI, 2003, p.25). É fato que a tecnologia acompanha o homem desde o início da civilização, pois passamos pela evolução, desde a utilização do osso como uma importante ferramenta para os primeiros humanos, até o ambiente essencialmente tecnológico em que vivemos. Podendo afirmar então, que se alteram o perfil do professor para o atendimento às novas exigências e conseqüentemente alteram-se também as propostas de formação de professores que demanda não somente a utilização das “tecnologias” às práticas pedagógicas, mas das “tecnologias da informação e comunicação”.

Após tal exposição, pode-se então atestar que essa nova dinâmica social pautada na informação, traz implicações para a educação, à medida que demanda das escolas a formação de um aluno capaz tanto de acessar o mundo da informação, quanto de filtrá-las, realizar leituras e interpretá-las de acordo com a necessidade do momento, sem, no entanto dispersar-se frente ao universo de possibilidades oferecidos pela mídia e pela imprensa.

Este processo de incorporação das tecnologias da informação e comunicação às práticas pedagógicas acaba por demandar também do professor o domínio da informação e comunicação que na atualidade é salientado por Kenski (2003, p.26) ao afirmar que, o homem encontra-se num modelo de organização cuja matéria-prima, é a informação.

Esta discussão nos arremete a uma importante questão relacionada às relações que se estabelecem neste novo contexto no interior das relações de ensino e aprendizagem, dentre elas pode-se mencionar a utilização das tecnologias para o planejamento e organização de ambientes virtuais, “as velhas e novas salas de aula” características da modalidade da educação presencial. .

Neste sentido, na busca de compreensão acerca do que de fato vem a ser um AVA, faz-se-á necessário segundo Lévy (1996, p. 10) “a clareza acerca de que o virtual que tanto se refere nos dias de hoje, não se opõe ao real e sim ao atual”. Por tal motivo, pode-se aferir que a realidade educacional pressupõe interação com outros sujeitos e objetos de aprendizagem é um elemento necessário ao desenvolvimento de práticas pedagógicas em EaD. Já a virtualização pressupõe a atualização, processo este que parte na maioria das vezes de uma problematização, visando uma posterior solução para um problema, que novamente passará por questionamentos, novas problematizações e um processo de criação. (LEVY, 1996, p. 18).

Por assim ser, pode-se assegurar que organizar um ambiente pressupõe para além do domínio do conteúdo a descoberta constante de formas de interação. Nesta questão reside um grande desafio dependendo da especificidade do curso que se pretende desenvolver. Afinal, disponibilizar objetos de aprendizagem é um processo simples mediante aos desafios que o ciclo em cada sujeito estabelece entre questionar, problematizar e criar, bem como os impactos desta vivência individual nas relações sociais.

Neste contexto, se inscreve o presente estudo, por partir do entendimento de que o movimento de ampliação da rede de qualificação docente conduzirá o professor ao domínio de instrumentos indispensáveis a sua atuação no mercado de trabalho e eleva-se então a qualidade da educação ofertada à população. Pois, o acesso a educação se constitui em fator preponderante para a construção de uma sociedade mais crítica.

É necessário ressaltar ainda que não se trata aqui de entender a construção do processo educacional com o objetivo de formar o homem educado no sentido de erudito, mas no sentido de ser capaz de adquirir, refletir, construir e reconstruir os próprios conhecimentos. Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que “não mais se trata de formar o professor para transmitir regras e conhecimentos acabados, que permitam a ele e aos alunos situarem-se num mundo relativamente estável” (BARRETO, 1997, p.309).

Mas, de ampliarem-se as propostas de formação em serviço, enfatizando principalmente a reflexão do professor acerca da sua própria prática.

Por fim, pode-se constatar que esse fato tem direcionado o olhar de administradores e educadores para a necessidade de repensar a estrutura organizacional dos cursos de formação de professores, cuja vertente de atuação enfatiza primordialmente a capacidade de entender, planejar e executar as ações de formação na condição de mediador.

Conforme dito anteriormente neste artigo por se tratar de um relato de experiência, serão priorizadas discussões construídas ao longo do desenvolvimento de atividades no interior de uma equipe pedagógica da DEaD/UFVJM, que tem como função principal construir e desenvolver atividades de acompanhamento da prática pedagógica de docentes e também dos tutores.

Desta forma, o desenvolvimento do presente relato encontrar-se-á composto por três importantes questões, a saber: a construção virtual de uma sala de aula; a construção virtual da imagem de um professor e a construção virtual das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, buscando-se a compreensão sobre a relação entre a realidade dos cursos da Diretoria de Educação a Distância/UFVJM e a realidade que se apresenta nos pressupostos teóricos identificados no cenário nacional versando sobre a problemática em questão. Movimento este realizado durante a o processo de processo de revisão bibliográfica.

2.A CONSTRUÇÃO VIRTUAL DE UMA SALA DE AULA

A ideia de que a escola é um lugar destinado a formar cidadãos, capazes de assumir a opção pelo seu próprio destino, vem do iluminismo. Entretanto a sala de aula convive tradicionalmente com uma série de impedimentos que interferem no seu propósito de educar. Afinal carrega o peso de uma tradição bem formulada por Pierre Lévy (1996,p.12) quando diz que “a escola é uma instituição que há cinco mil anos se baseia no falar e ditar do mestre”.

Partindo de tal alusão histórica, pode-se afirmar que a sala de aula no contexto atual expressa um processo de incorporação de novos elementos, sem deixar, no entanto, aqueles que a muito a estrutura. Todo ideário de uma sala de aula presencial necessariamente passa pela construção da representação em torno de quatro paredes, lugar para sentar, lousa para escrever, etc...

Por assim ser a construção de salas de aula virtual na DEAD/UFVJM adotou como um dos elementos estruturantes, o pressuposto de que uma sala de aula virtual, um AVA demanda a desconstrução/reconstrução de um novo ideário, nem sempre bem aceito por todos os professores, tendo em vista que quebrar paradigmas não é processo fácil.

Nesta perspectiva, a sala virtual troca as paredes e constrói um ciberespaço. As cadeiras se veem substituídas por pessoas que não precisam sentar para entrar nesta sala, então estas se tornam desnecessárias. O quadro negro aos poucos é substituído por outros recursos das tecnologias da informação e comunicação, adequados a esta nova realidade, em especial no caso da UFVJM, pelos recursos disponíveis na plataforma moodle e por outros que se adéquam a realidade de cada sala de aula.

Assim pode-se concluir que uma sala virtual permite a produção de conteúdos e canais variados de comunicação e o gerenciamento de banco de dados acerca das informações que circulam no ambiente. Essas características vêm permitindo que um grande número de sujeitos geograficamente dispersos pelo mundo possa interagir em tempos e espaços variados, bem como este novo perfil do aluno EaD indica as novas competências a serem construídas pelo professor, consequentemente, todos estes elementos dão impacto na organização da sala de aula virtual.

3.A CONSTRUÇÃO VIRTUAL DA IMAGEM DE UM PROFESSOR

Se anteriormente mencionou-se uma alteração na representação de sala de aula que se construiu historicamente, em consequência não seria possível deixar de relacionar tal mudança com a alteração na imagem que a sociedade expressa por meio das propostas de formação de professores e na legislação vigente no Brasil sobre o novo papel do professor.

Tendo em vista o referido processo, alguns elementos passam a ser identificados pela equipe em atuação na DEaD/UFVJM, como necessários à formação docente, dentre eles talvez o mais importante refere-se à capacidade de reflexão. Entendida neste estudo como uma característica dos seres humanos, por sinal é

isso que o diferencia dos outros animais. Porém, a expressão professor reflexivo, desde o início dos anos 1990, passou a fazer parte do cenário educacional, tornando-se uma concepção tão vulgar que, a partir daí, rotular um professor como reflexivo passou a ser um ato recorrente.

Assim, a equipe pedagógica, por entender como necessário o desenvolvimento dessas capacidades e reconhecer a importância e valor de cada uma delas para a formação de professores, adotou como indicadores para a construção das propostas de formação continuada dos professores e tutores em atuação DEaD/UFVJM, a capacidade de reflexão e de realização da transposição didática de conteúdos, antes ensinados por meio de estratégias do ensino presencial, e no atual contexto na modalidade a distância, visto que essa ação desencadeia o desenvolvimento de todas as outras habilidades.

Assim, para avançar nos questionamentos faz-se necessária a reflexão sobre o que o termo reflexivo permite buscar a matriz teórica, e reconstruir o contexto cognitivo responsável pela sua formulação (Tiballi 2001, p. 249). Desta forma, o termo professor reflexivo, assim como outras terminologias, vem sendo utilizado com muita frequência e com bastante intimidade nos cursos de formação, sem que o significado do mesmo seja incorporada pelos professores. O fato é que diferentes termos vão passando a fazer parte do cotidiano da educação, sem, no entanto acontecer de fato uma apropriação pelos docentes dos mesmos.

A banalização do termo reflexão tem uma origem histórica. Ancorado nas terminologias pragmatistas, propõe a experiência como princípio orientador da prática. Assimilado pela pedagogia progressista, imprimiu pela crítica sócio-histórica, um novo modo de investigação e de compreensão, onde a teoria e prática formam uma unidade indissociável. Na visão sócio-histórica, é através da teoria que a prática se explica e adquire significado.

Para finalizar, pode-se afirmar, no entanto, que durante os cursos na DEaD identificam-se profissionais (professores ou tutores) que defendem a ideia de que esse processo de reflexão pelo qual o sujeito passa durante a sua formação seja essencial. Não havendo, contudo, a autonomia intelectual por parte do professor quando se dicotomiza a teoria e a prática, pois não podemos negar que “toda teoria nasce de uma prática e toda prática pressupõe uma teoria” (Tiballi, 2001, p. 248), e um segundo grupo que aceita de forma superficial este movimento, não se posicionando contrário, mas também não realizando movimentos para a sua própria alteração de paradigmas em relação ao processo de formação.

4.A CONSTRUÇÃO VIRTUAL DAS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM ENTRE OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Diante das mudanças pelas quais passam a sociedade que pressupõe a inserção de novas tecnologias da comunicação e informação aos processos de ensino e aprendizagem, ocorre a disseminação da ideia no contexto nacional de que na educação a distância as relações se processam via internet, e assim professores e alunos assumem um novo posicionamento em relação ao ensino, que demanda do docente a construção de novas perspectivas no que se refere a sua própria atuação.

Durante as atividades com professores e tutores, pode-se constatar que em função deste processo de construção de um novo ideário, constrói-se como consequência no decorrer do processo de formação, a intensificação de novas formas de relacionamento, com a utilização das tecnologias da informação e comunicação, a exemplo pode-se mencionar: a opção pelos recursos mediadores do processo de comunicação, como maior utilização de correio eletrônico, Google docs., whatsapp, dentre outros que anterior a este processo eram utilizados muito mais durante as relações informais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar que a educação a distância validada pela legislação brasileira e pelas reformas educacionais, amplia as possibilidades de reformulação das propostas de formação de professores, que presenciamos emergir no interior da escola, demandadas por mudanças no contexto social. Este movimento conduz o professor ao enfrentamento de dois desafios: reinventar sua escola enquanto local de trabalho e reinventar a si próprios como pessoas e membros de uma profissão.

Em síntese, a revisão bibliográfica realizada durante este estudo indicou de forma preliminar que não é possível no contexto atual formar professores, sem, no entanto levar em conta o caráter reflexivo e de interação entre a teoria e a prática docente.

REFERÊNCIAS

- [1] Barreto, Elba Siqueira de Sá. Capacitação a distância de professores do ensino fundamental no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, n. 59, agosto, 1997. p. 309-329. ISSN 0101-7330.
- [2] Brasil. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: jan. 2015.
- [3] _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: jan. 2015.
- [4] Kenski, Vani M. Novas tecnologias na educação presencial e a Distância. ALVES Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). In: *Educação a Distância uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.
- [5] Lévy, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência - O Futuro do pensamento na era da Informática*, SP, Ed. 34, 1996a.
- [6] _____. *O que é o virtual*. SP: Editora 34, 1996b.
- [7] Nogueira, Solange Maria do Nascimento. Educação a distância e a formação de educadores. ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). In: *Educação a Distância uma nova concepção de aprendizado e interatividade*. São Paulo: Futura, 2003.
- [8] Tiballi, Elianda F.A. Considerações pedagógicas sobre formação do professor reflexivo. *Revista educativa*. v. 4, n. 2, jul/dez, 2001. p. 219-240.
- [9] Tori, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

Capítulo 9

Mostra de curtas da educação infantil: Uma forma de registrar e ressignificar as experiências vivenciadas no estágio supervisionado

Lindalva Pessoni Santos

Cláudia do Nascimento

Márcia Aparecida Menezes

Silvana Custódio Pinheiro Melo

Viviane Arantes de Andrade

Resumo: Este trabalho relata uma experiência sobre *Mostra de Curtas da Educação Infantil*, resultado de uma proposta de integração entre os componentes curriculares: Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil I e II, Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II e Mídias e Produção Cultural, do 5º e 6º períodos do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. A *Mostra de Curtas da Educação Infantil* que, em 2014, completou sua quinta edição, busca sintetizar a multiplicidade de saberes e fazeres construídos pelos estagiários, professores orientadores e crianças durante o desenvolvimento dos projetos de trabalho nos campos de estágio. A perspectiva inicial era integrar duas ou mais disciplinas do Curso e divulgar os Projetos de Intervenções desenvolvidos nos campos de estágio de Educação Infantil. No entanto, a cada edição, que consiste em noites de apresentação aberta a toda comunidade, tornou-se evidente a importância da organização dos Curtas como forma de registrar a memória, a história e, principalmente, qualificar o trabalho desenvolvido durante o estágio. Esse processo de registro – por diferentes meios e instrumentos – e a partir daí ressignificar as experiências vividas, é efetivado a partir de lições apreendidas com autores como Osteto (2008), Freire (1996), Lopes (2009), Pimenta e Lima (2005/2006), dentre outros. Os *Curtas* não conseguem expressar em sua totalidade, os desafios enfrentados, as aprendizagens construídas, as sensações experimentadas, as interações estabelecidas entre os envolvidos, nesta experiência, qual sejam, estagiários, professoras orientadoras, crianças e profissionais dos campos de estágio, no entanto, possibilita ao público apreciar situações extremamente significativas e, ainda, projetar novas concepções e práticas para o campo da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Estágio. Registros. Mostra de Curtas.

* Trabalho apresentado no XII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE- PUCPR em 2015.

1. INTRODUÇÃO

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo. (FREIRE, 1996)

O tempo e o espaço do Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, do Câmpus Inhumas, constituem-se em uma teia de discussões teóricas, vivenciais, reflexivas e propositivas que busca aproximar o futuro professor de seu campo de atuação profissional com a perspectiva de integrar, ampliar e sintetizar os conhecimentos que são trabalhados, ao longo do curso, e que, por vezes, não são percebidos em seu conjunto. Para alcançar tais propósitos, busca-se a convergência dos fundamentos de todas as disciplinas do curso em aparato teórico-prático para subsidiar as discussões e proposições no campo da docência.

Pimenta e Lima (2005/2006) expressam uma preocupação a respeito do entendimento errôneo sobre o papel do estágio como a parte prática dos cursos de formação e as outras disciplinas, no lado oposto, como a parte teórica. Elas questionam: que mudanças ocorreriam, se o estágio fosse um eixo de todas as disciplinas do curso? O que se pode conseguir, se todas as disciplinas convertessem os seus esforços em pensar, efetivamente, a docência e seus meandros? As autoras afirmam que:

[...]. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. [...]. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 13)

O estágio consiste, então, em uma oportunidade ímpar para estreitar relações entre todos os aportes teóricos do curso de formação e a prática vivenciada no cotidiano das instituições educativas com probabilidade de ampliar e aprofundar os saberes pertinentes ao processo educacional, bem como realizar uma busca de novas possibilidades. É um período intenso de reflexão sobre a ação que precisa fazer-se presente no processo de formação do profissional docente. Segundo Freire (1996, p. 43) “[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre fazer e o pensar sobre o fazer [...]”.

Esse trabalho estrutura-se nessa perspectiva, e é resultado de uma proposta de integração entre os seguintes componentes curriculares: Atividade de Orientação em Docência na Educação Infantil I e II, Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II e Mídias e Produção Cultural, do 5º e 6º períodos do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. *A Mostra de Curtas da Educação Infantil*, culminância dessa parceria, proporciona refletir as especificidades da docência na Educação Infantil a partir dos registros escritos, fotográficos e audiovisuais dos Projetos de Intervenções realizados nos campos de estágio, bem como projetar a implementação de propostas pedagógicas que materializem a necessária articulação entre teoria e prática, cuidar e educar crianças em creches e pré-escolas.

2. SITUANDO O ESPAÇO DA EXPERIÊNCIA APRESENTADA: A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS E O CÂMPUS INHUMAS

A Universidade Estadual de Goiás – UEG – é uma instituição pública de ensino superior, recentemente estruturada - com apenas 15 anos - e uma das mais novas, no Brasil. Está organizada como uma Universidade *Multicampi* e sua sede central se encontra na cidade de Anápolis. Ela é resultado do processo de transformação da antiga Universidade Estadual de Anápolis (UNIANA) e da incorporação de outras 13 faculdades estaduais isoladas.

Estrategicamente, sua criação beneficiou grande parte dos municípios goianos e seu crescimento tem proporcionado tanto a expansão, quanto a interiorização do ensino superior no Estado. Hoje, ela se faz presente em 39 municípios, e possui 42 Câmpus Universitários. Oferece cursos de graduação nas modalidades Licenciaturas presenciais, cursos de Bacharelado presenciais, cursos Superiores de Tecnologia presenciais, cursos Superiores – EAD, e de Especialização e Mestrados.

Possui projetos de cursos unitários, ou seja, cursos que seguem a mesma matriz curricular objetivando facilitar casos de transferência de um Câmpus para outro. No entanto, para atender às peculiaridades regionais, criou-se o componente curricular denominado de “Atividades de Enriquecimento e Aprofundamento” (AEA) que desempenha esse papel dentro do projeto: o de resguardar as particularidades de cada curso, região e Câmpus.

O Câmpus Inhumas, criado em 1999, conta com dois¹¹ Cursos de Licenciaturas presenciais, no turno noturno: Pedagogia e Letras. Disponibiliza 40 vagas por turma em cada um deles. No curso de Pedagogia, o ano letivo é organizado pelo sistema semestral desde 2009. Já o curso de Letras foi também organizado por semestralidade a partir do ano de 2015.

A forma de ingresso na academia é por meio de vestibular, transferência, portador de diploma e sistema de avaliação seriado (SAS). É importante ressaltar o papel valioso que o Câmpus ocupa para o município e suas adjacências, uma vez que é o único ensino superior público da cidade que forma professores para a Educação Básica.

No período da criação dele até 2010, foram oferecidos cursos aos professores, em exercício, que não possuíam formação superior. Tais cursos, totalmente voltados para atender esse público específico, visavam conciliar o trabalho docente do candidato com a formação dele. Foram denominados, inicialmente, de Parceladas¹², porque eram ministrados somente nos finais de semana, períodos de férias - julho- e o recesso de janeiro. Esse programa ofereceu cursos de Pedagogia, História e Geografia, e atendeu às demandas do município e cidades vizinhas.

Em períodos intercalados, e, às vezes, concomitantes, oferece Cursos de Especialização em Docência Universitária, Psicopedagogia e, atualmente, está em curso o de Inter-transdisciplinaridade (2014/2015), destinado, preferencialmente, aos alunos egressos e professores da rede pública.

3.0 CURSO DE PEDAGOGIA E A BUSCA POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTEGRADA

Para problematizar as questões que perpassam o campo da educação, e propor-lhes encaminhamentos com fundamentos amplos, os alunos do curso de Pedagogia da UEG estudam as seguintes áreas de conhecimento: Sociologia, Filosofia, História, Psicologia, Artes, Didática, Linguagem (incluindo a Língua Brasileira de Sinais), Currículo, Políticas da Educação, Educação e Mídias, Gestão e Organização da Educação Básica e Conteúdos, Métodos e Processos do Ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Hoje, o curso confere o grau de licenciado a profissionais que são habilitados a exercerem a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para atuarem nessas duas primeiras etapas da educação básica, os pedagogos formados pela UEG contam com conhecimentos referentes à dinâmica da sociedade, da educação, dos sistemas de ensino e da escola como realidades concretas de um contexto histórico-social.

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real com o recurso das teorias e da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 20).

No entendimento das autoras supracitadas, essa concepção de organização curricular culminará na formação de um profissional *intelectual crítico e reflexivo*, comprometido com as questões do seu tempo e do espaço onde atua. Um profissional que, à luz dos saberes disciplinares, consegue refletir e apontar caminhos às situações de ensinar e aprender.

Para consolidar essa formação, o curso de Pedagogia, Câmpus Inhumas, busca uma perspectiva que integre o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa proposição exige o enfrentamento de outra questão que precisa ser superada nos cursos de formação: o distanciamento entre os fazeres, saberes e conhecimentos das disciplinas. Vive-se em uma sociedade em que, ainda, impera o paradigma positivista que apresenta o conhecimento fragmentado, enclausurado em gaiolas disciplinares, com alto grau de especialização, porém, com pouca ou nenhuma conexão entre eles. Essa forma de conceber o conhecimento obscurece e/ou inviabiliza a compreensão das interrelações existentes entre eles, “provocando uma dificuldade na construção de um verdadeiro diálogo entre diferentes áreas do saber na resolução de problemas que a sociedade nos apresenta” (AUDY, 2007, p. 32).

¹¹- Em 2018, o Câmpus passou a oferecer também o curso de Psicologia.

¹²- Posteriormente ganhou a denominação de Programas Especiais de Valorização dos Profissionais de Educação.

Com a esperança de superar esse paradigma disciplinar, o Colegiado do Curso de Pedagogia, ao longo dos últimos anos, busca trazer para a discussão estudos sobre as diferentes concepções a respeito do conhecimento – o disciplinar, o pluridisciplinar, o multidisciplinar, o interdisciplinar e o transdisciplinar – e suas implicações no modo de pensar e fazer a educação. Essas discussões possibilitaram a aproximação e criação de um espaço de diálogo entre as disciplinas, bem como a efetivação de atividades integradas.

O Curso de Pedagogia propõe e já tem trabalhado a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade nas atividades de estágio e em práticas pedagógicas. Ademais, [...] os professores costumam desenvolver atividades integradas nas disciplinas por meio de filmes, palestras, viagens de campo onde a discussão perpassa mais de uma disciplina. [...]. (PPC, 2015, p. 38)

O Colegiado do Curso esforça-se no sentido de buscar a apropriação de outro sistema de ideias, princípios que impliquem em uma outra dinâmica curricular. A meta é agregar novas concepções e práticas que norteiem um trabalho mais interligado, de cooperação, de integração entre pessoas e disciplinas, com vistas a romper com o instrucionismo, a visão linear, a disciplinarização, a racionalidade fechada, a teoria se sobrepondo a prática.

Incorporar e assumir atitudes que primem pelas interrelações, conexões, diálogo, proposição de um trabalho integrado, colaborativo demandam que se superem as amarras do antigo paradigma. Uma mudança nada simples, se se levar em consideração os ranços impregnados, desde a mais tenra formação, de um modelo que elege uma lógica disciplinar. Porém, mudanças se fazem necessárias e o Colegiado, em pauta, mostra-se aberto para discutir e promover ações¹³ que flexibilizem as fronteiras entre os campos disciplinares.

A proposta desse relato de experiência está calcada nessa expectativa de promoção do diálogo entre as disciplinas, do estabelecimento de parceria, do trabalho integrado e da cooperação. Tal integração, que tem como resultado a *Mostra de Curtas da Educação Infantil*, contribui para aproximar conhecimentos, propostas e pessoas. Proporciona momentos de discussão, planejamento coletivo, colaboração e reconhecimento de novas possibilidades do pensar outros modos de se apropriar dos tempos e espaços da formação.

Compreende-se que cada disciplina tem uma parcela a contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica. Mas, quando há um trabalho de integração entre elas, os conhecimentos se entrecruzam, se tornam menos fragmentados e mais significativos e contextualizados. Moraes (2010) ao discutir sobre a presença de um diálogo fecundo entre as disciplinas afirma que:

Para tanto, cada disciplina, com seus respectivos atores, deve passar a oferecer sua valiosa contribuição para o enriquecimento da prática pedagógica e começar a interagir umas com as outras, mediante comunicação de ideias e integração mútua de conceitos, de epistemologias, terminologias, metodologias, estratégias ou procedimentos educacionais quaisquer [...]. (MORAES, 2010, p. 305)

As disciplinas envolvidas nesse relato de experiência – Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II, Atividade de orientação em Docência na Educação Infantil I e II e Mídias e Produção Cultural – ao mesmo tempo em que caminham, cada qual com suas especificidades, buscam traçar rotas em que seus saberes e fazeres se cruzam ao longo do 5º e 6º períodos. São nesses pontos de intersecção que as disciplinas se dialogam e planejam ações que resultarão na realização da *Mostra de Curtas da Educação Infantil*.

As disciplinas de Atividades de Orientação e Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II são trabalhadas nos 6º e 7º períodos do Curso por dois professores que dividem a turma. Essa divisão é

¹³ A organização e realização dos *Curtas da Educação Infantil* que completou sua 5ª edição em 2014 (resultado da integração entre cinco disciplinas do curso); promoção do I Fórum Internacional sobre cidades sustentáveis, educação e tecnologia. Neste Evento foi apresentado um pôster e uma mesa redonda com os professores do Curso intitulados de: “Cidades sustentáveis: reflexões e proposições do projeto inter/transdisciplinar do curso de Pedagogia da UEG/Inhumas;” proposta de trabalho integrado entre as disciplinas do 7º e 8º período que resultou na publicação de um artigo: Cidades sustentáveis e escolas sustentáveis: projeto inter/transdisciplinar.” DESAFIOS, Revista da Universidade Federal de Tocantins – V.1, n.01, p. 186 – 206, jul/dez, 2014, entre outras.

apenas para garantir um trabalho mais sistemático, para orientação e acompanhamento nos campos de estágio. As disciplinas caminham em busca de uma formação sólida através de um trabalho intenso de fundamentação, vivências, reflexões e proposições que resultam em uma efetiva interferência na realidade educacional.

A disciplina Mídias e Produção Cultural entra no 6º período, já incorporado ao seu plano de trabalho, a parceria com as disciplinas então citadas, e tem como produto final a construção das *Mostras de Curtas* referentes ao registro dos Projetos de Trabalho desenvolvidos nos campos de Estágio. Para tanto, a professora responsável pela disciplina inteira-se, primeiramente, dos projetos de cada grupo de estagiários para orientar os registros fotográficos e audiovisuais e a edição posterior deles.

Vale ressaltar que o trabalho empreendido pela disciplina não é apenas referente à instrumentalização técnica de montagem de um Curta metragem, as orientações integram-se aos conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos ligados às concepções e práticas pertinentes à Docência na Educação Infantil. Essa parceria proporciona aos estagiários ampliar o olhar para cada registro fotográfico e audiovisual que são analisados à luz dos fundamentos da área. Permite também que os estagiários continuem o processo de inquietar-se e questionar o vivido, produzirem conhecimento a partir do confronto das ações empreendidas com as produções teóricas, e perceberem que, independente da prática, há uma teoria subjacente que lhes dá sustentação.

Esse processo múltiplo de refletir sobre as práticas desenvolvidas nos Projetos de Trabalho durante o estágio – por meio da análise dos registros fotográficos e audiovisuais para montagem do curta – caminha em dois sentidos no dizer de Lopes (2009, p. 119, 120, grifo da autora): “[...] primeiramente, em direção ao *passado*, para compreensão do fenômeno, em segundo lugar, para elaboração de *encaminhamentos*, em direção ao *futuro* [...]”. Este movimento de revisitar o passado e projetar encaminhamentos condizentes ao que foi analisado provoca a resignificação dos saberes e fazeres pedagógicos dos estagiários em um processo dialético de formação e autoformação.

4.0 REGISTRO DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTAGIO SUPERVISIONADO E A MOSTRA DE CURTAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lopes (2009) pontua que registrar a prática não é apenas escrever sobre ela e que existem diferentes autores que empregam nomenclaturas próprias, quando discutem essa temática como diário, registro, documentação, relato, entre outros. A autora adota o termo ‘registro’ como forma de incluir diferentes meios e instrumentos que podem ser utilizados para documentar a prática pedagógica. Isto seria fotografar e filmar as crianças em atividades, apesar de demandar tempo e condições nem sempre favoráveis, bem como o uso de outras linguagens, como o desenho infantil. Independente da forma escolhida, registrar, para ela, é especialmente um modo de fazer leitura da realidade e refletir sobre ela.

Ainda falando sobre as lições apreendidas com Lopes (2009), sobre a prática de registrar a trama vivenciada no cotidiano educativo, ela pontua que o registro pode focar o planejamento de diferentes modos de atividades, destacar questões ligadas ao desenvolvimento do grupo, a uma criança em particular, a encaminhamentos propostos, intervenções e problematizações, dificuldades encontradas, ora por alunos, ora pelo próprio professor, fatos corriqueiros ou excepcionais, dentre outros. A autora destaca que, no registro, pode existir um elemento preponderante, como citado acima, mas normalmente coexistem diferentes elementos em uma mesma narrativa, como também descrição e análise se fazem sempre presentes.

Em se tratando desse relato, dois outros instrumentos foram escolhidos, além do escrito, para registrar as experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil II: a fotografia e o audiovisual. Os registros que passaram a ser feitos a partir de 2010, são realizados durante o desenvolvimento dos Projetos de Intervenções que são elaborados a partir dos interesses e necessidades das crianças dos agrupamentos - 0 a 3 anos na creche e 4 a 5 anos na pré-escola.

O diagnóstico para a elaboração desses projetos é realizado no Estágio I, período que se denomina vivências, por pautar-se em observações participativas que conduzem o estagiário a integrar-se na vida cotidiana das instituições. Nessa fase, optou-se pelos registros escritos que são utilizados para a análise das manifestações infantis no tocante aos seus interesses, anseios, curiosidades, gostos, movimentos e falas. Para Lopes (2009, p. 155) “[...] os registros indicam uma concepção de educação, de criança, de educador que caminha no sentido da autoria, da autonomia, da reflexão. E evidenciam esse processo de busca, de construção, de transformação.”

O processo de construção da *Mostra de Curtas* estrutura-se nas seguintes etapas: 1) Inicialmente, registra-se por meio de fotos e filmagens todo o processo de desenvolvimento dos projetos nos campos de estágio. Aqui, também, se utiliza dos registros escritos em um item do planejamento intitulado de “Reavaliação do dia” em que os acontecimentos são registrados e analisados para os encaminhamentos do próximo encontro.

2) A segunda etapa consiste na escolha das fotos e dos trechos das filmagens que comporão os Curtas. Nesta seleção, a meta é descrever a trajetória do trabalho desenvolvido, os objetivos projetados e a materialidade deles.

3) A terceira etapa é a edição dos curtas que é feita por cada grupo, e de acordo com as experiências vivenciadas nos campos. Essa etapa exige uma superdose de seriedade, porque se incumbe em retratar com fidelidade o trabalho desenvolvido e, além disso, muitíssima criatividade, para reconstruir, em apenas quinze minutos, uma trajetória de quase nove meses de labor incansável. Ademais, há uma exigência aos grupos ao editar os curtas que é deixar claro para seus expectadores que as ações empreendidas nos Projetos de Trabalho são fundamentadas na legislação vigente: Lei de Diretrizes e Base - LDB (1998), Estatuto da Criança e Adolescente - ECA (1990), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2009) - e nos pressupostos e concepções norteadoras dessa etapa da educação básica.

4) A quarta etapa consiste na revisão dos curtas e ajustes finais pelas professoras- orientadoras das disciplinas envolvidas nessa experiência e seus respectivos grupos de estágio

5) A quinta e última etapa marca o encerramento das atividades das disciplinas envolvidas neste relato de experiência. Tal momento consiste na apresentação dos Curtas, no auditório Nelo Balestra, na cidade de Inhumas. Evento aberto à comunidade acadêmica e comunidade em geral. Inicia-se com um momento cultural realizado, em sua maioria, pelas crianças pertencentes aos campos de estágio, seguido por mesa redonda ou conferência com temas que contemplem a formação docente. Cada curta tem a duração de 10 a 15 minutos.

Todo esse processo proporciona “retornar para rever o vivido, atribuindo-lhe outros significados e projetando outros fazeres desejados ou necessários” (OSTETO, 2008, p. 13). Essas lições assimiladas possibilitam rever a prática e qualificar cada detalhe, e reconhecer significados que outrora não haviam sido percebidos. Essas novas leituras proporcionam construir outros saberes, projetar outros fazeres a partir da prática experimentada e refletida à luz dos fundamentos teóricos pertinentes a área da docência e, em especial, da educação infantil.

A *Mostra de Curta da Educação Infantil* configura-se, também, como um importante instrumento de construção da memória e da história dos Estágios Supervisionados em Docência na Educação Infantil, do Curso de Pedagogia, UEG, Câmpus Inhumas. Essa é uma lição aprendida com Cecília Warschauer (1993, apud LOPES, 2009).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma: registro, memória, história, formação, autoformação, reflexão, autoria, dentre outras possibilidades tantas que foram citadas, ou não, nessa experiência. É possível dizer, portanto, que os Curtas têm ressignificado os saberes e fazeres no campo da docência, na Educação Infantil, nos Estágios Supervisionados em Docência na Educação Infantil, no Curso de Pedagogia, UEG, Câmpus Inhumas. São lições que se aprendem com autores que defendem a formação de um professor intelectual, crítico, reflexivo e que não apenas executa o que os outros pensam, mas

Um professor autor de sua prática, autor de seu trabalho diário com as crianças, tecendo o cotidiano em um exercício laborioso e complexo, produtor de conhecimentos pedagógicos enquanto atua e reflete sobre sua prática à luz da teoria. Sujeito social e histórico que constrói experiências e encontra, no registro, possibilidade de produzir memória, de reconstruir uma profissionalidade marcada pela desvalorização social (LOPES, 2009, p. 24)

O exercício de reflexão sobre a prática abre um campo de possibilidades, de trocas de experiência, de diálogo, de investigação, de construção de conhecimentos, de problematização da realidade e a perspectiva de elaboração de uma prática docente transformadora.

Por meio dessa experiência, é possível rever o trabalho, evidenciar e valorar atitudes simples como: olhares, gestos, expressões, falas que, porventura, passaram despercebidos, ou foram secundarizados durante o desenvolvimento dos projetos, mas, quando revisitados, trazem à tona a riqueza de detalhes, sutis, porém, ricos de significados. Ao retornar o vivido, por meio da análise dos registros escritos, fotos e filmagens é possível dar luz a detalhes importantes que estavam lá e poderiam permanecer na sombra, se não houvesse essa retomada.

Segundo Freire (2006, p. 43) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”. Assim, pode-se dizer que esta experiência proporciona analisar e compreender as situações vivenciadas a cada ano no estágio e a partir disso projetar um trabalho mais estruturado.

A *Mostra de Curtas da Educação Infantil* não consegue expressar em sua totalidade, os desafios enfrentados, as aprendizagens construídas, as sensações experimentadas, as interações estabelecidas entre os envolvidos em tal experiência: estagiários, professoras, crianças e profissionais dos campos de estágio, no entanto, possibilita ao público apreciar situações extremamente significativas e ainda projetar novas concepções e práticas para o campo da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- [1] Audy, Jorge Luís Nicolas. Interdisciplinaridade e complexidade na construção do conhecimento: o desafio da integração ensino-pesquisa. In: Morosine, Marília C.e Engers, Maria Emília Amaral (orgs). *Pedagogia Universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007, p. 31-38
- [2] Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).
- [3] Lopes, Amanda Cristina Teagno. *Educação Infantil e registro de práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.
- [4] Moraes, Maria Cândida de. Complexidade e currículo: por uma nova relação. Polis, Revista de La Universidade Bolivariana, Volumen 9, nº 25, p.289-311.
- [5] Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis* -Volume 3, Números 3 e 4, pp. 5-24, 2005/2006.
- [6] Ueg. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, UEG, Câmpus Inhumas, 2015. (Versão digital)
- [7] Ostetto, Luciana E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: Ostetto, Luciana E. *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2008, p.13-32.

Capítulo 10

A formação continuada e o PDE: Do fenômeno da pesquisa à experiência dos alunos de um programa de mestrado e doutorado em Educação

Maria Beatriz de Castro Silva Bruce

Resumo: Esse relato de experiência tem suas bases fincadas durante minha permanência em um programa *Stricto Sensu* em educação, mais precisamente, quando se tornou significativo desvendar parte dos fenômenos apreendidos durante uma pesquisa realizada com 18 professores da educação básica, da rede estadual de Colombo-PR, Brasil. Do material colhido junto ao grupo pesquisado, houve necessidade de desvendar aspectos referentes à formação continuada e o Programa de Desenvolvimento Educacional do estado do Paraná, mais conhecido como “PDE”. Assim, com o objetivo de aprofundar no conceito de formação continuada fez-se oportuno minha participação na disciplina: “Formação de Professores, Processo e Profissionalização Docente” (PUCPR). Para tanto, foram buscados 10 relatos escritos dos alunos do programa de mestrado e doutorado em educação sobre suas próprias formações docentes, em associação a análise dos referenciais adotados e pesquisas durante minha participação na mesma disciplina. Nomes como: Aguerrondo (2004), Chantraine-Demilly (1995), Freire (2011), Gatti (2009), Vaillant e Carlos Marcelo (2012) foram considerados. Os resultados apresentados mostraram que a formação continuada pode trazer benefícios para o profissional docente, e de forma relevante, quando há aproximação entre a pesquisa e realidade prática. O programa de formação continuada proposto pelo PDE se faz significativo, uma vez que apresenta aspectos empíricos e epistemológicos na progressão da carreira docente. No entanto, ainda requer superar o desafio da individualidade para que apresente resultados efetivos aos ambientes educativos escolares.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação de Professores. PDE.

1. INTRODUÇÃO

Durante a realização de uma pesquisa com professores da educação básica, tornou-se significativo descortinar aspectos referentes à formação docente, principalmente, pelos fenômenos apreendidos durante a análise de campo que contou com a participação de 18 professores da rede estadual do município de Colombo-Paraná, Brasil.

Com o intento de buscar respaldo teórico que melhor consubstanciasse parte dos fenômenos apresentados nessa pesquisa de ordem qualitativa, sob o enfoque fenomenológico e hermenêutico, considerei a pertinência de frequentar a disciplina “Formação de Professores, Processo e Profissionalização Docente” do programa *Stricto Sensu* de uma universidade de relevância do Paraná.

Pelos aspectos teóricos e metodológicos constituintes da disciplina em questão – realização em seminários por temas e grupos de trabalhos – permitiu-me conhecer ou reconhecer diferentes aspectos acerca da temática sobre a formação de professores, o que venho a esclarecer os dados apresentados na experiência empírica, em associação ao aporte teórico construído individual e coletivamente durante o percurso da mesma.

Autores como Aguerrondo (2004), Chantraine-Demilly (1995), Freire (2011), Gatti (2009), Vaillant e Carlos Marcelo (2012) foram alguns nomes pesquisados e discutidos entre os alunos do programa, enriquecendo os princípios teóricos de seus objetos de pesquisa com suas experiências individuais.

A análise esclarecedora em pontos de convergência tornou-se relevante para desvendar parte dos fenômenos apresentados em minha pesquisa, em especial os dois pontos referidos nesse estudo: a formação continuada e o PDE.

2. ASPECTOS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Dos dados apreendidos com os estudantes de mestrado e doutorado em educação destacam-se, nesse estudo, 10 relatos escritos.

A questão que permeia a temática, referente à formação de professores, parte das percepções e experiências formativas do profissional da educação, valendo-se dos aspectos conceituais, metodológicos e processuais.

Foram descortinados relatos e percepções que apresentam a relevância da formação continuada, algo visto como necessário pela própria qualidade dos cursos recebidos em diferentes instituições de ensino superior (IES) que, em sua maioria, não foram capazes de atender às exigências da prática pedagógica em exercício. Como se pode perceber no exemplo a seguir:

Quando fui atuar em sala de aula (escola pública do estado de São Paulo), percebi o meu desafio e a minha falta de preparo para lidar com as situações do dia a dia. Como eu me sentia? Frustrada! Sentia-me angustiada, pois as “receitas” que eu havia aprendido na graduação não funcionavam. No entanto, eu sempre acreditei na educação, e por isso persisti nessa caminhada até hoje (Aluno 4).

A formação continuada está caracterizada pelos diferentes saberes necessários para o desempenho qualitativo da função docente, mas as necessidades desses conhecimentos, segundo Gatti (2009), não só resultam das mudanças e exigências das demandas sociais como decorrem das inúmeras situações enfrentadas na realidade da prática pedagógica.

Historicamente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal nº 9394 de dezembro de 1996, em seu Art. 63, inciso III, foram previstos “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, sendo a formação continuada associada à imagem de um recurso educativo para o enaltecimento da qualidade do ensino escolar como um todo. Dessa maneira, interpreta-se que a figura docente se mostra como papel em destaque na qualidade da escola, ainda que o profissional necessite complementar seus conhecimentos e saberes de modo contínuo e em todos os níveis de sua carreira.

O conceito de formação docente apresenta perspectivas diferenciadas, tanto nos referenciais teóricos e pesquisas científicas relacionadas à questão como pelo resultado das funções docentes que se exprimem no âmbito da realidade prática do cotidiano escolar. Pode-se assinalar como ponto de convergência entre as perspectivas, que a formação docente possui certas características pertinentes para a transformação ou

continuidade da qualidade do espaço escolar, e dada à complexidade da tarefa do profissional da educação se faz exigentemente contínua.

Condizente com algumas falas mencionadas pelos alunos do programa, Gatti (2009) ressalta, ainda, que certos aspectos formativos deficitários corroboram para que as formações continuadas atendam, também, a um caráter compensatório:

[...] Com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para a concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial (GATTI, 2009, p.200).

A qualidade da aprendizagem do profissional, distanciado do ensino técnico e aligeirado, tem nos institutos de ensino superior (IES) a pretensa de restabelecer critérios mais reflexivos e epistemológicos para a função docente.

Contudo, os relatos dos alunos do programa mostram um cenário no qual o professor percebe que sua formação inicial se consolidou de forma distante da realidade da prática em exercício ou não se desenvolveu de modo a viabilizar a flexibilidade de sua função social:

conteudista e instrucionista, focada muitas vezes no “que” ensinar e no “como” ensinar, desconsiderando muitas vezes outras dimensões relevantes relacionadas aos aspectos epistemológicos, políticos e sociais. Creio que o “para quê?” ensinar e o “para quem?” e “para qual sociedade?”, nem sempre eram devidamente explorados. Percebo ainda uma dissociação entre a teoria e a prática, bem como não havia especificamente, uma preocupação de refletir na ação e sobre a ação (Aluno 9).

Durante os estágios nas escolas, percebi a falta de acompanhamento e orientação quanto aos planos de aula e isso muitas vezes gerava dúvidas se aquilo que eu iria ensinar estava correto ou não e também, muitas vezes, esse estágio se tornava muito insignificante, pois as escolas nos viam como alunos “estagiários” e não permitiam nosso contato com os alunos e professores (Aluno 6).

Percebo a formação de professores muito focada nos conteúdos científicos que ele deve ensinar e pouco ou quase nada focada em disciplinas pedagógicas que produzam reflexão sobre o que é ser professor e no seu papel como agente modificador de uma realidade social (Aluno5).

Alguns alunos reconhecem que até mesmo o magistério, com maior incidência sobre a técnica, conseguiria, em parte, atender certas exigências da prática docente em sala de aula. E percebem, também, a existência de diferenças metodológicas entre instituições de ensino superior, como se pode notar nos registros a seguir:

[...] o magistério voltado para questões do processo de ensino, o que me ajudou muito, pois iniciei minha profissão na área de alfabetização. No curso superior – pedagogia – havia um distanciamento entre o que eu vivia na escola, na sala de aula, e o que eu estudava, aprendia e discutia na universidade (Aluno 1).

[...] há uma diferença entre instituições. Algumas têm em suas bases metodológicas o intento da pesquisa e há aquelas que se ocupam com uma abordagem mais tecnicista do fazer docente em sala de aula. A formação da docência compõe ambos os aspectos, uma vez que os professores utilizam ou devem utilizar a pesquisa assim como a prática pedagógica em sala de aula (Aluno 8).

Pelos relatos, existe o reconhecimento de que o percurso das formações dos professores se mostra diferenciado e que a formação contínua se faz necessária para a prática do profissional.

Gatti (2009), em sua pesquisa do tipo “estado do conhecimento”, reconhece diferentes tipos de formações continuadas, sendo atividades ou cursos realizados pelos profissionais da educação (presenciais, semipresenciais ou à distância) em instituições, ONGs, sindicatos ou mesmo a própria escola, com o objetivo direcionado em atualizar e aprofundar conhecimentos necessários a sua função docente.

As oficinas de reflexão sobre a prática, em especial, seriam uma tendência destinada ao fortalecimento da instituição escolar como um todo (GATTI, 2009, p.203). Assim, a formação continuada reformula-se ao

desenvolvimento da prática docente em ação como contributo direto para a elevação pessoal ou desenvolvimento do profissional, ou seja, o próprio exercício docente, em seu cotidiano prático, apresenta-se como uma espécie de formação “contínua” ou “em serviço”.

Nesse caminho, o professor é visto como o agente transformador, pesquisador de suas práticas, sujeito ativo e reflexivo, que em sua realidade profissional está capacitado ao exercício de seus saberes, constituindo-se como sujeito autônomo e consciente de suas próprias ações (FREIRE, 2011).

Essa concepção aproxima-se dos dados trazidos por Vaillant e Marcelo (2012), quando sinaliza a ideia de que uma formação continuada está diretamente vinculada ao desenvolvimento dos processos formativos do sujeito. Assim, não há como desconsiderar a formação do “eu profissional” do “eu pessoal”, uma vez que está inserido num processo de aprendizagem guiado pela experiência de um sujeito social que busca conhecer e aplicar seus conhecimentos na sua prática profissional diária. Pode-se interpretar, com isso, que o conceito de formação continuada não se efetiva como processo isolado, mas dentro de um espaço intersubjetivo, ou seja, vale-se da experiência respaldada pela interação com o contexto ou ambiente ao qual o sujeito está vinculado de maneira ativa e relacional.

Para Chantraine-Demilly (1995), a formação deve se apresentar como um conjunto de estratégias relacionadas à melhoria da qualidade no âmbito educativo. Contudo, vale ressaltar que os modelos de formação nem sempre viabilizam características comuns ou resultam em melhorias da qualidade institucional, ainda que o desenvolvimento do saber pedagógico seja significativo para viabilizar as exigidas mudanças no ambiente escolar. Para essa autora, as formações mais distantes da qualidade escolar seriam reveladas pela incoerência entre os saberes filosóficos em que o agente formador se funda, mas que não se afinam com os componentes estruturais de aplicabilidade prática.

Segundo Aguerrondo (2004), as formações contínuas são produtos decorrentes das necessidades das demandas da sociedade atual em que os professores ocupam posição em destaque, ou seja, esses profissionais são constantemente desafiados a buscar novos conhecimentos pelo próprio cenário apresentado no ambiente em que trabalham. Essa abordagem apresenta aproximação com alguns dos relatos dos alunos do programa, como o exemplo a seguir:

A formação de professores se constitui em um processo contínuo, de maneira multidisciplinar. É realizada com base na análise da prática, reflexão sobre suas ações, diálogo com teorias, leituras e no ato de sua prática de docência. Está baseada na necessidade do ensino, mas também na compreensão dos fenômenos em que está inserido (Aluno7).

Vencer o desafio da conscientização de que a formação deva ser necessária e constante, principalmente na realidade das escolas urbanas, segundo Aguerrondo (2004) é o primeiro passo para a tarefa da função docente, sendo que essas formações devem se caracterizar, principalmente, pelas ações de cunho coletivo como respostas diretas às características do quadro social e cultural vivido pelo profissional em seu cotidiano escolar.

3.0 EXEMPLO DO PDE: FORMAÇÃO CONTÍNUA EM BUSCA DO POTENCIAL REFLEXIVO E AUTÔNOMO

Durante o percurso da disciplina foi apresentado por um dos grupos de trabalho um dos programas de formação contínua específico do estado do Paraná, o chamado PDE. Esse programa tornou-se expressivo, haja vista que foi mencionado pelos professores de minha pesquisa de campo em diferentes momentos.

Ao pesquisar sobre o programa de formação continuada ou “Programa de Desenvolvimento Educacional” (PDE) notei que sua implantação se deu no estado do Paraná no ano de 2005, em parcerias com a SEED (Secretaria de Educação) e o IES (Instituição de Ensino Superior), na tentativa de elevar a qualidade do ensino por intermédio da ação docente.

O PDE tem foco voltado à pesquisa acadêmica, com possibilidades de efetivação em sua realidade prática e compreende tanto a modalidade do ensino presencial, como do ensino à distância. Esse programa busca atender ao quadro de professores da educação básica do ensino público, na esfera Estadual. O objetivo está em incentivar a progressão de carreira do professorado ao Nível III, conforme a súmula do Decreto, assim como elevar a qualidade do processo ensino-aprendizagem em bases sistematizadas, como se observa na citação do primeiro inciso (artigo 1º):

§ 1º. O PDE tem como objetivo o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e como meta qualitativa a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais (Diário Oficial nº. 6933 - Decreto N.º4482).

Durante o desenvolvimento do trabalho, o professor monta seu próprio programa de estudos, podendo cursar disciplinas em instituições de ensino superior (IES) que estão conveniadas ao programa. O trabalho é defendido em uma banca escolhida pelo conselho e quando aprovado o professor alcança o nível III da carreira. A partir do nível V o professor poderá se submeter a novo processo de avaliação do seu trabalho e terá possibilidades de progressão de três classes na carreira.

O programa, de caráter voluntário, permite que o professor possa se ausentar durante um ano, com 100% dos rendimentos e 25% no ano seguinte, após submeter-se ao processo seletivo envolvendo suficiência da língua portuguesa, observação de títulos, publicações e entrevista.

Pelo fato da pesquisa se apresentar como uma proposta voltada à realidade em que o professor se encerra, Wachowicz (2009) considera o projeto do PDE inovador - tanto pelas características de uma pesquisa de abordagem qualitativa, como pela possibilidade da ação docente, tal como uma verdadeira “inversão didática”- se comparada com o aprendizado tradicional em que se aprende primeiro a teoria para posteriormente aplicar os conhecimentos adquiridos na realidade prática:

Trata-se de uma inversão didática frente ao procedimento tradicionalmente utilizado nos cursos de pós-graduação e na educação superior em geral, o qual tem como ponto de partida o conhecimento sistematizado, tomado como apoio para a pesquisa do conhecimento científico (WACHOWICZ, 2009, p.33).

Essa modalidade de formação continuada também foi considerada como uma política inovadora para Barros, Santos, Ogliari (2011) na medida em que possibilita articular atividade e ambientes diferenciados e uma aprendizagem em rede, na medida em que possibilita a interação entre pessoas e locais diferenciados, ou seja, experiências e saberes compartilhados (professores da educação básica e professores do IES).

Pelos referenciais teóricos investigados e aqui elucidados, a experiência do PDE pode se tornar significativa pelos seguintes aspectos: como espaço para pesquisa e elevação do potencial reflexivo, como busca do exercício da autonomia docente em relação ao contexto (ao escolher sobre o que pesquisar e as disciplinas as quais se pretende cursar) e para viabilizar a reflexão consciente em sua realidade profissional ao elevar os aspectos criativos e inovadores pelo caráter propositivo da pesquisa em sua realidade prática.

Contudo, pelos alunos do programa *Stricto Sensu* em Educação – a partir de suas experiências pregressas, pesquisas acadêmicas, ou mesmo docência no PDE, além dessas qualidades, existem limites que devem ser considerados, como por exemplo, resultados esperados para longo prazo ou inviabilidade de atender o espaço escolar como um todo.

Portanto, se pensarmos no ambiente educativo da escola da prática diária pode ser que os professores ao retornarem à sala de aula, nem sempre consigam manter a aplicabilidade das propostas de suas pesquisas desenvolvidas durante o PDE. Essa possibilidade foi um dos fenômenos encontrados em minha pesquisa de campo, pois parte dos 18 professores envolvidos avaliou que o maior desafio desse programa está em dar continuidade às ações pensadas individualmente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exemplo do programa do PDE, na pretensão de ser um recurso com capacidade contributiva para novos conhecimentos pedagógicos por parte da docência, permite-se considerar a convergência de resultados em que elementos como autonomia, reflexão e pesquisa são capazes de reverter em qualidade ao ambiente educacional como um todo.

Os relatos aqui apresentados se direcionam para o exercício inseparável entre ensinar, aprender e pesquisar, aliado ao exercício crítico que viabiliza a superação da cultura da ingenuidade (ou aquela do senso comum) e pode contribuir para a qualidade da aprendizagem das escolas em sua realidade prática, tal como os ensinamentos de Freire (2011, p.34).

O diálogo que o professor necessita realizar para elevação de sua autonomia, ao tomar consciência da realização de suas tarefas e refletir sobre os resultados de sua ação pedagógica, tornam-se elementos significativos e uma forma de pesquisa, no próprio ambiente educativo escolar.

Desse modo, o conceito de formação será entendido, tanto na capacidade do sujeito como pelo interesse em adquirir novas aprendizagens ou modificar condutas, mas não de forma isolada, e sim, de modo contextual e relacional no e com o contexto da prática pedagógica em exercício.

A escola passa a ser considerada como lugar de formação contínua, caso permita superar o isolamento docente e a concepção de um local de trabalho com baixo valor interativo e qualitativo entre pares.

Em suma, dos dados apresentados durante a realização da disciplina do programa pode-se aferir que existam diferentes possibilidades na formação dos professores, e quando realizadas de modo a viabilizar o uso da reflexão e pesquisa numa relação dialógica, conjunta e empírica, pode vir a suprir parte dos desafios enfrentados nas realidades escolares, assim como elevar a qualidade da aprendizagem dos indivíduos que ali se inserem.

Alguns autores reconhecem esse tipo de formação como um novo paradigma: a aproximação entre trabalho e formação, formação e pesquisa. Relações cada vez mais imbricadas às peculiaridades e desafios de um universo complexo no qual o professor se mostra também aprendiz.

REFERÊNCIAS

- [1] Aguerrondo, Inês. Formación y Carrera de los profs. de educación básica. Fórum Brasil Educacional: Relatório 2003, mar. 2004. Brasília, DF. Disponível em: ><http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/encontronac.pdf><. Acesso em: 27 set. 2014.
- [2] Barros, G. C.; Santos, W.T. dos. Ogliari, C. R. N. A participação de professores da Rede Pública do Estado do Paraná nos Grupos de Trabalho em Rede. X Congresso Nacional de Educação – Educere. 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5030_3836.pdf>. Acesso em 02 set. 2014.
- [3] Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- [4] Chantraine-Demailly, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: Nóvoa, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- [5] Freire, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- [6] Gatti, Bernadete Angelina (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília: Unesco, 2009. ><http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf><. Acesso em 3 out. 2014.
- [7] Paraná. Secretaria da Educação. Decreto nº4482, 14 de março de 2005. Diário Oficial, Paraná, 21 jul. 2005, n. 2007/05. Disponível em: < www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em 20/08/2014.
- [8] Vaillant, Denise; Marcelo, Carlos. Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem. 1 ed. Curitiba, PR: Ed. Utp, 2012.
- [9] Wachowicz, Lilian Anna. Uma inversão didática nos cursos de Pós-Graduação. Curitiba, Paraná: Revista Diálogo Educacional, v. 9, n. 26, jan./abr. 2009.

Capítulo 11

Formação continuada de professores: Reflexões e práticas em ação¹⁴

*Eliara Zavieruka Levinski
Luciane Spanhol Bordignon*

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar os processos de formação continuada de professores que se efetivam através de práticas de pesquisa, de extensão e de ensino em uma universidade comunitária - a Universidade de Passo Fundo/RS. A temática é refletida com base na pesquisa de campo e entrevistas com gestores universitários, no período compreendido entre 2011 e 2013, nas experiências constituídas, assim como na consulta a documentos que revelam projetos e ações. A interlocução da universidade com a comunidade é um princípio que orienta as práticas acadêmicas e quando materializado, contribui para as instituições envolvidas refletirem e qualificarem o próprio ofício. Este tem sido um desafio histórico da UPF, inclusive nos processos de formação continuada de professores, visto que faz parte do compromisso social da universidade comunitária e legitima sua interlocução com os sistemas da educação básica. De acordo com LDBN 9394/96, a formação continuada tem por finalidade assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento da profissão por meio da intervenção institucional pública e se tornou objeto de diversos estudos no contexto da sociedade contemporânea. Para além da concepção de compensação da formação inicial, de receituário e de acumulação de conhecimentos a formação continuada, enquanto processo, colabora para a recriação das práticas em ação, fortifica os processos de ensinar e de aprender e intensifica trabalhos coletivos em prol do projeto político-pedagógico escolar. A iniciativa da Universidade de Passo Fundo no campo da formação continuada de professores tem contribuído para a resignificação de propostas da formação inicial, para a constituição de pesquisas e para a aproximação da educação básica. A formação continuada não se constitui antecipadamente a um projeto de transformação, mas na dinâmica da transformação.

Palavras-chave: Universidade. Formação continuada. Educação Básica.

---

¹⁴ Texto apresentado e publicado no XII Congresso Nacional de Educação (2015) – PUC PR.

1. INTRODUÇÃO

É inegável a importância da universidade no contexto brasileiro, embora seja perceptível que muitos brasileiros não conseguem ascender a esse nível de ensino, mesmo com novas formas de acesso ao Ensino Superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio e as políticas públicas educativas como o ProUni¹⁵, o Reuni¹⁶ e as políticas de ações afirmativas. Inserida no contexto da universidade, as práticas de pesquisa, de extensão e de ensino configuram o ensino superior.

Entre os modelos de ensino superior, encontram-se as universidades comunitárias. A criação das universidades comunitárias deve-se, também, ao espírito associativo, com forte presença nos estados do sul do país. Durston (2000) salienta que em determinadas regiões existe um significativo *capital social comunitário* ou coletivo, que consta das normas e estruturas que conformam as instituições de cooperação grupal. Reside não nas relações interpessoais diáticas, mas nesses sistemas complexos, em suas estruturas normativas, gestonárias e sancionadoras. Este artigo tem por objetivo analisar os processos de formação continuada de professores que se efetivam através de práticas de pesquisa, de extensão e de ensino em uma universidade comunitária - a Universidade de Passo Fundo. Foi organizado em três itens: algumas reflexões sobre a universidade e a universidade comunitária; formação continuada de professores: concepção e iniciativas e encaminhamentos conclusivos. A temática apresentada é refletida com base na consulta a documentos, na pesquisa de campo realizada com 85 gestores dos sistemas educacionais e das escolas públicas da região de Passo Fundo/RS, envolvendo 28 municípios e entrevistas com dois gestores institucionais da Faculdade de Educação, no período compreendido entre 2011 a 2013. Nessa perspectiva, a formação continuada de professores faz parte do compromisso social da universidade comunitária e legitima sua interlocução com os sistemas da educação básica.

2. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A UNIVERSIDADE E A UNIVERSIDADE

A universidade, para Freire (2003), tem dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente; o outro o em que produzimos o novo conhecimento. Etimologicamente a palavra universidade, segundo o dicionário Houaiss, vem do latim *universitas*, que significa universalidade, totalidade; companhia, corporação, colégio, associação.

Conforme analisa Chauí (2001), a universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade da qual faz parte. Não é nenhuma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada. A universidade é o lugar de produção de conhecimento e isto se dá por meio da prática e do desenvolvimento da pesquisa. Como instituição eminentemente social, a universidade deve ser comprometida com a difusão dos conhecimentos, seus avanços e com a ampliação da cidadania.

A Universidade não é a única instituição que produz ciência, mas o faz por meio de procedimentos próprios. Segundo Franco, “a universidade como instituição do conhecimento por excelência, cuja natureza é marcada pelo duplo papel de formação das novas gerações e produção do conhecimento é habitat propício para desencadear a força estratégica da produção da pesquisa científica” (2009, p. 92).

O desafio contemporâneo para a educação brasileira, segundo Severino (2012), continua sendo o compromisso com a formação cultural das pessoas, em todas suas dimensões existenciais, e que, no que lhe cabe essa formação, pressupõe um necessário e permanente envolvimento com o processo de construção do conhecimento, com o processo de pesquisa.

Em se tratando do âmbito da comunidade, Readings (2002) salienta que a universidade poderia funcionar como o lugar habitado por uma comunidade de pensadores, sob a condição de que se repense criticamente a noção de comunidade, de maneira a libertá-la da tradição organicista e da corporação medieval. Nesse sentido, comunidade é o local no qual a vida acontece, em uma rede de interações humanas. O estudo das comunidades deve caminhar junto com o estudo dos conflitos, das problemáticas socioculturais e econômicas das próprias comunidades.

¹⁵ ProUni - Programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>

¹⁶ Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/>

Essa relação próxima entre universidade e comunidade está expressa em vários documentos e declarações. A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI, realizada em Paris em 1998, aponta em seu artigo 2º que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem desempenhar seu papel na identificação e tratamento dos problemas que afetam o bem-estar das comunidades, nações e da sociedade global. Ao apontar a orientação a longo prazo, baseada na relevância da educação superior, o artigo 6º do mesmo documento aponta que a educação superior deve ampliar sua contribuição para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo, especialmente por meio do melhoramento da formação do pessoal docente, da elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a educação. O primeiro encontro reforçou a pertinência da educação superior em função da adequação entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas fazem. Passados 11 anos do encontro global para discutir aos rumos da educação superior, novos desafios passaram a fazer parte da pauta na 2ª Conferência Mundial sobre Educação Superior no século XXI, como globalização e tecnologia na aprendizagem. Um dos pontos salientados é de que Instituições de Ensino Superior, por meio de suas funções principais (pesquisa, ensino e extensão), devem aumentar o foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e a cidadania ativa por meio da extensão.

A importância do ensino superior e da formação docente é inquestionável na educação brasileira. Para efeito de registro e de acordo com as formas de financiamento de normatização, as instituições de ensino superior são classificadas em federais, estaduais e municipais e em privadas - comunitárias, confessionais, filantrópicas e particulares. Percebe-se uma capilaridade do sistema privado - confessional, filantrópica, particular e comunitária. Nesse cenário do ensino superior brasileiro, as universidades comunitárias, caracterizadas como públicas não-estatais, estão presentes em vários estados: Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Recife, Paraíba, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

No Rio Grande do Sul, as universidades comunitárias organizam-se no Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), criado em 1996, com 15 universidades associadas. Em Santa Catarina, as universidades comunitárias organizam-se na Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), fundada em 1974 e que congrega 16 fundações educacionais, criadas com apoio do Governo do Estado e de Prefeituras. Esse modelo de IES está preconizado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). A Constituição Federal (1988), em seu artigo 213 refere que, poderão ser consideradas comunitárias, confessionais ou filantrópicas as escolas que provarem finalidade não lucrativa e aplicarem seus excedentes financeiros em educação. Nesse mesmo artigo, no parágrafo 2º aponta a possibilidade de que as atividades universitárias de pesquisa e extensão recebam apoio financeiro do poder público. O artigo 20 da LDB aponta como comunitárias as universidades que são constituídas por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora membros da comunidade. Mais recentemente, a Lei nº 12.881 de 2013, dispõe sobre a definição, a qualificação, as prerrogativas e as finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES). Essa lei descreve características básicas para a qualificação das UC: constituição na forma de associação ou fundação de direito privado, patrimônio pertencente à sociedade civil ou ao poder público, não distribuição da sua renda, aplicação integral dos recursos nas suas atividades e desenvolvimento permanente de ações comunitárias. As ICES contam com as seguintes prerrogativas: ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionado às instituições públicas e recebem recursos orçamentários do poder público. Acredita-se que a legislação veio reconhecer o papel das instituições comunitárias e precisar a sua real identidade.

A universidade faz parte do projeto das sociedades e das comunidades e tem como cooperar para o seu aperfeiçoamento, desenvolvimento e modificação. As características da universidade comunitária nos tempos atuais sinalizam com mais ênfase as relações e os compromissos com suas comunidades.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÃO E INICIATIVAS

3.1 ALGUNS BALIZAMENTOS

A formação continuada é compreendida no contexto educacional contemporâneo, como uma das possibilidades para qualificar e ressignificar os processos educativos para promover a cidadania e, ainda, carrega na sua essência a formação e a transformação dos sujeitos.

Prevista como direito na LDBN 9394/96, a formação continuada tem por finalidade assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento da profissão por meio da intervenção institucional pública e

se tornou objeto de diversos estudos no contexto da sociedade contemporânea. Superando a concepção de compensação da formação inicial, de receituário e de acumulação de conhecimentos a formação continuada agregou uma reconceitualização. Neste sentido, Gatti e Barreto (2009) define o processo de formação como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderiam identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional. No contexto das escolas públicas de educação básica a reconceitualização ainda é um desafio.

O cotidiano das práticas pedagógicas, os tensionamentos das sociedades complexas, as exigências legais e as novas pesquisas e políticas públicas, desafiam e exigem permanente estudo, diante do compromisso, sentido e fins da educação.

Mobilizada por tais desafios, a formação continuada necessária implica em desenvolver um trabalho em *rede*, envolvendo os profissionais que atuam nas diferentes instituições educacionais, as instituições mantenedoras, os organismos e segmentos da comunidade.

É nessa perspectiva que a formação continuada não se reduz a mero treinamento e capacitação. Nesse sentido, Pimenta (1999), reconhece o professor como um intelectual em processo contínuo de formação, que desencadeia uma constante reflexão sobre suas práticas e experiências cotidianas, o que ressignifica os saberes docentes e, conseqüentemente, a identidade do professor.

Além da reflexão sobre a ação e prática pedagógica, a pesquisa e a leitura também são importantes recursos para a formação do professor. A construção de conhecimentos a partir da pesquisa e da leitura é fundamental para a ampliação dos saberes e das visões de mundo, contribuindo para o aprimoramento da ação pedagógica através da relação entre teoria e prática. “O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreendermos os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49) O professor pesquisador é aquele que faz a ação - reflexão - ação de sua prática pedagógica. Ele se inquieta, duvida, problematiza e procura investigar o porquê daquilo e o que precisa ser feito para melhorar tal situação e cenário. Como diz Freire “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago... Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (1996, p. 32).

O conceito de formação continuada caracteriza-se, segundo Cunha (2003) por iniciativas que acompanham o tempo profissional dos sujeitos e podem apresentar formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. A autora salienta que a formação continuada tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais no âmbito dos sistemas de ensino, universidades e escolas.

A formação continuada de professores está presente em diferentes instâncias através de programas, projetos e políticas, demonstrando que a qualidade do ensino está intimamente ligada à dimensão da formação permanente dos docentes.

3.2 ALGUMAS INICIATIVAS PEDAGÓGICAS DA UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Entre as universidades comunitárias do Rio Grande do Sul, está a Universidade de Passo Fundo – UPF, instalada oficialmente em 1968 marca presença significativa na região norte do estado. Atualmente atende a mais de 21 mil alunos, conta com mais de 1.100 professores e 1.200 funcionários, e faz parte da vida de pessoas em mais de 100 municípios do norte gaúcho. A UPF já formou mais de 67 mil profissionais e oferece 61 cursos de graduação, 53 cursos de especialização em andamento, 14 cursos de mestrado, quatro cursos de doutorado e nove estágios pós-doutorais. Conta com uma estrutura multicampi, que, além do Campus Passo Fundo, compreende unidades instaladas nos municípios de Carazinho, Casca, Lagoa Vermelha, Palmeira das Missões, Sarandi e Soledade. A UPF possui 12 unidades acadêmicas, entre elas a Faculdade de Educação - Faed. Essa unidade acadêmica teve sua origem com o curso de Pedagogia que pertencia a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras criada em 1957, mas somente dez anos após que foi consolidada a sua criação. Ao longo dos anos de atuação, mudou a realidade da formação inicial e continuada de professores e da educação regional. A formação de profissionais qualificados, os projetos de integração com a comunidade, a prática da pesquisa e as discussões sobre os processos educativos fazem parte da missão da Faed. No âmbito do ensino e especificamente na formação de professores oferece o curso de Pedagogia, cursos de Pós-graduação *lato sensu* e *Stricto Sensu*. A Pós-graduação *stricto sensu*, abarca o Programa de Pós-graduação em Educação, que iniciou suas atividades em 1997 com o curso de Mestrado e em 2012 com o curso de Doutorado, atualmente com as linhas de pesquisa em Fundamentos

da Educação, Processos educativos e linguagem e Políticas Educacionais. O processo de maturação da pesquisa na Faculdade de Educação, por meio do Centro Regional de Educação colaborou para a criação do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, especialmente no que diz respeito ao compromisso e interlocução com as questões sociais e educacionais da região. Esse processo consolidou-se devido a alguns fatores: a presença de alguns “intérpretes”, na perspectiva de Bauman (2010), como pessoas-chave e a *trajetória da pesquisa ligada à extensão*. Houve um movimento interno e também externo na influência da política educacional nacional.

Nessa perspectiva, foram realizadas duas entrevistas com gestores institucionais da Faed/UPF, objetivando captar os sentidos e significações da Faculdade de Educação. Salienta-se que para caracterizar a transcrição das respostas dos gestores, utilizou-se a sigla G1 e G2 buscando esclarecer o posicionamento de cada um sobre os questionamentos realizados. Um gestor se manifesta sobre a pesquisa na Faed:

No final de 1980, início de 1990, houve um investimento na Pós-Graduação. Na Faed, havia uma trajetória de pesquisa ligada à extensão, intervenção da Faed na formação no âmbito da graduação e da formação continuada. O Centro Regional de Educação expressa isto. Havia pessoas (estas fazem o movimento) com capacidade de liderança e ideias de fazer extensão como um processo vivo de pesquisar, estudar e intervir nos processos de formação. (G 1).

É possível identificar no excerto a trajetória da pesquisa ligada à extensão e a formação de professores. Nesses aspectos, outro gestor se pronunciou:

A Faculdade de Educação sempre se preocupou e se ocupou com a questão da formação de professores e com questões que envolvem os sistemas de ensino e, de modo especial, a escola. Seu envolvimento com a qualificação e titulação dos docentes ocorre desde a origem e tem marcado sua trajetória. A medida que o trabalho com a formação dos professores foi progredindo, o desafio da investigação sobre os diferentes fatores que envolvem tal processo foi exigindo um maior atrelamento com a pesquisa. A partir de meados dos anos 80, soma-se a essa necessidade as exigências das políticas públicas que passam a exigir uma maior qualificação dos cursos de graduação, propondo como uma das alternativas a criação dos cursos de pós-graduação *stricto-sensu* e a intensificação da pesquisa educacional. Isso levou a Faculdade de Educação a propor, em 1984, o plano de formação docente, que tinha como principal objetivo a criação de um curso de pós-graduação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa. Tal processo possibilitou o surgimento do projeto de mestrado em educação em 1997 e do doutorado em 2012. (G 2).

Uma preocupação da Faculdade de Educação é a interação com as escolas, em especial com a escola pública. Um gestor revela:

Há uma preocupação grande em trazer as demandas da escola, em especial da pública e do confronto mais geral e da vida das pessoas em seu cotidiano, que buscar soluções (...). O conhecimento vem da pesquisa, seja na formação inicial, continuada, orientações de pesquisa. Penso que muito mais que buscar soluções é conhecer esta problemática nos contextos mais amplos. Produzimos indicadores de soluções, (...), mas falta uma mediação entre a nossa produção e a escola. (G 1).

Transparece a preocupação da interação com as escolas e com os sistemas públicos de educação. Esta premissa é destacada por outro gestor como “vínculo sistemático com os desafios e problemas regionais, embora cada vez mais se perceba questões regionais sendo fortemente influenciadas por questões globais e internacionais” (G 2).

O que se pode deduzir nesse relato de pesquisa de campo caracteriza-se pela trajetória da pesquisa ligada à extensão e a formação de professores, bem como a preocupação com a interação da universidade e educação básica. Nesse sentido, existe a clareza histórica e contextual do compromisso social da UPF com a formação docente.

No campo da Pós-graduação *Lato Sensu*, está em andamento a Especialização em Políticas e Gestão da Educação que se desenvolve *In Company* com a Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos – FDRH/RS – Escola de Governo. Teve início em 2014 e término previsto para o segundo semestre de 2015,

em um total de 375 horas, contemplando 33 servidores públicos estadual, de forma gratuita. A proposta decorreu da avaliação positiva do curso de extensão "Gestão escolar democrática: o feito, o necessário e o possível" convênio firmado entre a Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos/Programa Rede Escola de Governo do RS/7ª CRE e Fundação Universidade de Passo Fundo/Faculdade de Educação/Centro Regional de Educação, realizado em 2013. O curso de especialização é mais um momento de formação continuada que procura enlaçar as práticas cotidianas da gestão com os pressupostos teóricos, para, intencionalmente, pela pesquisa desenvolvidas pelos servidores públicos da rede estadual de ensino os espaços escolares obterem mais sentido e qualidade.

No âmbito da extensão, a Faed contempla o Centro Regional de Educação – CRE e grupos de pesquisa, entre eles o Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas e Gestão da Educação – GPEGE.

3.2.1 CENTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO- CRE: CAMINHO PERCORRIDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Outra iniciativa importante no processo de formação continuada de professores é o trabalho realizado pelo Centro Regional de Educação, da Faculdade de Educação, da UPF, a mais de quatro décadas.

Centro, a partir da Política Nacional de extensão Universitária (2001, p. 18) é definido como órgão que articula, no mínimo, três programas de uma mesma área temática com duas ou mais linhas de extensão, com abordagem multiprofissional, com a atribuição de fomentar, propor, planejar, executar, avaliar e estabelecer prioridades e metodologias que facilitem a integração e potencialização dos projetos e outras modalidades de extensão nos programas, além de articular a extensão ao ensino e a pesquisa. Atualmente O CRE está estruturado com quatro programas: Formação de Professores; Apoio Didático Pedagógico ao Processo de Ensino e Aprendizagem; Educação Integral e Políticas e Gestão da Educação.

A Faculdade de Educação - Faed, desde a década de 1970, por meio das ações do Centro Regional de Educação (CRE)¹⁷, vem conduzindo estudos sobre a realidade da educação no ambiente regional. O CRE é o órgão responsável pela realização das políticas de extensão em educação. Segundo Dal Moro (2013), a criação deste centro se assentou no objetivo de garantir a articulação entre a Universidade e os sistemas de ensino por meio de uma ação continuada de formação qualificada de professores das redes de ensino com base no princípio da universalização da educação de qualidade social. Este centro emergiu do âmago de iniciativas que consolidaram o caráter comunitário da UPF.

Com relação à extensão, ainda salienta Dal Moro (2013), a experiência do CRE com os programas gestados pela Secretaria de Educação Estadual, os estudos sobre Paulo Freire, reconfigurou a noção da extensão e esta passou a ser compreendida como um processo educativo, cultural e científico que, de forma indissociável, articula o ensino e a pesquisa e viabiliza uma relação de mútua transformação entre universidade e sociedade.

O CRE tem como objetivos articular as demandas da região de influência da UPF, a fim de implementar processos que atendam às necessidades educativas emergentes e promovam a educação continuada; promover diálogo entre os saberes construídos na Universidade e nos diferentes contextos educativos, visando à superação dos problemas de forma coletiva, participativa e democrática, buscando promover crescimento científico, social e ético de todos os envolvidos; constituir-se em um espaço de investigação dos problemas emergentes da área da educação, sistematizar as práticas extensionistas através da produção de memórias, textos e ensaios, visando a qualificação da extensão e do ensino, bem como subsidiando projetos de pesquisa; integrar, a partir das demandas regionais e através de projetos interdisciplinares, as diferentes áreas do conhecimento; propor projetos de extensão para serem desenvolvidos em parceria visando a socialização de conhecimentos e aprofundamento de problemas e necessidades emergentes no contexto atual.

¹⁷ No início dos anos 1970, em um encontro de instituições de ensino superior sobre pesquisa em educação, foi comentada a diretriz adotada pela UPF de voltar-se às necessidades do entorno regional (pesquisa aplicada). A partir dos anos de 1970, foram encaminhadas diversas iniciativas que marcaram os futuros caminhos: criação de um plano de capacitação docente, principalmente em especializações; primeiros projetos de pesquisa; ofertas de cursos em regime de férias e criação de novos (BOTH, 1993). Segundo Comin (2013), o CRE é um exuberante laboratório em Metodologia do Ensino, citando algumas ações no início da caminhada: a reciclagem e professores: para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus preconizadas pela lei nº 5692/71; o Programa de Ação Integrada (PRAI) entre o Sistema de Ensino Estadual em colaboração com a UPF; o Programa de Assessoria Técnico-pedagógica aos Municípios; Programa Interinstitucional: com ações de integração entre Universidade e Ensino Fundamental.

Na formação de professores e professores gestores de escolas públicas estaduais e municipais da região norte do Rio Grande do Sul, no ano de 2014 o Centro Regional de Educação desenvolveu dezesseis projetos atingindo aproximadamente dois mil professores da educação básica.

Os projetos originam-se das necessidades das escolas e muitos estão relacionados à implementação de políticas educacionais de governo ou públicas. Em algumas situações as escolas possuem pouca clareza sobre qual a formação continuada desejada e voltam-se a definição de temáticas para serem abordadas. A mediação do CRE inicia na interlocução com a instituição para construir contextualizadamente o projeto que orientará a ação no processo de formação continuada dos professores e se estende com o trabalho nos diferentes espaços. O processo de formação continuada desenvolvido pelo CRE está ancorado na participação que se caracteriza pelo envolvimento sistemático dos sujeitos em todas as etapas da construção, implementação e avaliação dos projetos; na práxis (ação/reflexão/ação) que permite superar a dicotomia entre teoria e prática e entre o pensar e o fazer e mobiliza práticas investigativas dos sujeitos envolvidos transformando-as permanentemente; no diálogo que pressupõe a existência e o reconhecimento de sujeitos com experiências diferentes que se predisponham a crescer coletivamente, modificando o contexto e as consciências, respeitando as identidades; na formação de coletivos que intenciona o respeito as diferenças e história dos sujeitos envolvidos, a produção de conhecimentos e sistematização científica; no processo compreendido como a dinâmica inerente às práticas sociais que estão permanentemente em movimento e transformação; na cidadania entendida como a constituição de sujeitos históricos que se percebem inconclusos, abertos, relacionais e capazes de conscientemente produzir e transformar sua existência, participando da construção de novas relações sociais, democráticas, e igualitárias; na interdisciplinaridade, concebida como uma prática articulada entre as diferentes áreas do saber, que tem a finalidade de permitir a construção de uma visão da realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade do real, procurando superar as visões e as práticas parciais e fragmentárias da ação pedagógica e na ética. Nesse sentido, existe a clareza histórica e contextual do compromisso social da UPF com a formação docente. Esse compromisso continua sendo assumido pela Faed e pelo CRE ao longo dos anos.

3.2.2 GRUPO DE PESQUISA E EXTENSÃO EM POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO - GPEPGE

O Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas Gestão da Educação (GPEPGE), da Faculdade de Educação/FAED, da Universidade de Passo Fundo, foi criado em 2010, com o intuito de agregar professores e acadêmicos o curso de Pedagogia e cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*, assim como professores da Educação Básica das redes públicas de ensino interessados em discutir e aprofundar questões relacionadas ao campo das políticas e gestão da educação. Ao ser constituído o grupo elaborou o projeto de extensão *Políticas e gestão da educação: o feito, o necessário e o possível*, ancorado no Programa de Políticas Educacionais, do Centro Regional de Educação - CRE, da Faculdade de Educação - Faed. Os estudos estão assentados em experiências e inquietações cotidianas no campo da gestão da educação, na necessidade de constituir práticas extensionistas entrelaçadas à pesquisa e ao ensino, a proposta do curso de Pedagogia que desde 2006 absorveu sob orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação do pedagogo na modalidade Gestão da Educação, aos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* Supervisão Educacional, Orientação educacional e Políticas e Gestão da Educação, da Faed, que habilitam os especialistas, mas carecem de interlocução com as práticas e fundamentos através da extensão e da pesquisa concernentes ao ofício que lhes é conferido. Além destes indicadores, considera a ausência de momentos de formação continuada aos profissionais que atuam no campo da gestão, sejam em sistemas, escolas, coordenadorias de educação e secretarias municipais de educação.

Com base nos princípios da dialogicidade, participação, científicidade, práxis e cidadania, várias atividades são desenvolvidas até o momento. Entre elas destaca-se: a) reuniões periódicas de formação e planejamento do grupo envolvendo os participantes do projeto (professores e funcionárias da Faed, professores da educação básica de escolas públicas e privadas, alunos bolsistas e voluntários). b) Realização a cada dois anos do Fórum regional sobre Políticas e Gestão da Educação; c) Pesquisa sobre o perfil dos gestores da educação de 28 municípios da região de Passo Fundo; d) Participação em projetos de assessoria pedagógica sobre Gestão da Educação envolvendo equipes de Secretarias Municipais de Educação, grupos dinamizadores e professores de escolas públicas estaduais e municipais, coordenados pelo CRE; e) Efetivação de salas temáticas e oficinas para grupos que dinamizam o processo de gestão nas escolas e acadêmicos; f) Apresentação e publicação de textos em eventos científicos; g) Participação em atividades promovidas pelas Associações dos Municípios da Região que abordam a questão as políticas educacionais. As diferentes estratégias demarcam e afirmam a interlocução entre o ensino, a extensão e a pesquisa, tão necessária e desejada no meio acadêmico, com o diferencial de envolver segmento dos

professores e alunos (graduação e pós-graduação) da Faculdade de Educação e professores da Educação Básica (alguns no exercício da gestão, outros na docência). O processo de formação promovido atinge os participantes diretos, professores gestores e gestores de diferentes instituições educacionais. Das ações emergem muitas perguntas que mobilizam os sujeitos do grupo para novas investigações e estudos. Também, percebe-se que as ações realizadas estão aproximando ainda mais os gestores da educação básica da Faed, decorrem demandas para a formação continuada de escolas, qualificam os processos de gestão das escolas, bem como produzem subsídios para o curso de Pedagogia e para os cursos de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*.

Do conjunto das estratégias destaca-se a pesquisa iniciada em 2013 sobre a formação, as concepções e as práticas pedagógicas dos gestores, que materializam a gestão dos sistemas educacionais e das escolas públicas da região de Passo Fundo/RS, envolvendo 28 municípios e 85 gestores.

Os dados obtidos revelam questões importantes no âmbito da gestão, entre elas: dos gestores investigados, 41% atuam em instituições públicas estaduais e 49% em instituições públicas municipais; a maioria, 81%, são professoras que fazem parte da gestão.

Com relação ao curso de formação inicial dos gestores, os números mais expressivos revelam que 26% dos gestores tem como formação inicial o curso de Pedagogia, 21% o curso de Letras, 8,2% o curso de Matemática e 6% Ciências - L. Outro dado que chama a atenção na pesquisa diz respeito à formação no âmbito da Pós-graduação *lato sensu*: 91% possuem pós-graduação, 5% não possuem e 4 % não responderam e a grande maioria dos gestores estão atuando na gestão de 1 a 10 anos.

As primeiras interpretações sobre as entrevistas forneceram indicadores para a continuidade dos trabalhos no campo da extensão, apontaram a necessidade de formação continuada para os gestores e evidenciaram o desejo dos mesmos em socializar experiências e ampliar os conhecimentos acerca da dinamização da gestão democrática.

Agrega-se às reflexões sobre formação continuada dos gestores manifestações que surgiram nos encontros de assessorias pedagógicas, salas temáticas e oficinas desenvolvidos em 2014. Afirmam os participantes de oito escolas públicas que a formação continuada, com raras exceções, se caracteriza por inúmeras iniciativas, superposição, descontinuidade e ações fragmentadas e não são endereçadas ao abastecimento do ofício da gestão.

Envolvidos em um cotidiano repleto de ativismo, de excessivas atividades burocráticas, de relatórios os gestores de oito escolas públicas tiveram a coragem de incluir no tempo da profissão a formação continuada voltada para o ofício da gestão. As questões cotidianas na gestão que lhes incomodavam foram objeto de análise e debate. Perceberam com mais profundidade a importância de constituir um grupo dinamizador na escola, para mobilizar participativamente a feitura do projeto pedagógico, reafirmaram a necessidade de estudar o ofício da gestão e de realizar em, alguns momentos, a formação continuada fora do ambiente escolar. Além disso, destacaram as contribuições de ações articuladas por intencionalidades com tempos para socializar as experiências, para estudar e definir encaminhamentos, mesmo que em algumas situações sejam provisórios. Ainda, a maioria dos gestores egressos da Universidade de Passo Fundo manifestou a alegria em retornar à instituição. O reencontro agregou indicadores para fomentar as reflexões e abordagens das escolas representadas pelos participantes do projeto, do curso de Pedagogia, da área de Fundamentos Pedagógicos da Educação da Faculdade de Educação, do Centro Regional de Educação e dos cursos de Pós-graduação *Lato e Stricto Sensu* no campo das políticas e gestão da educação. Diante dos avanços na concepção e nas práticas da formação continuada dos gestores das escolas públicas de educação básica, tem-se o desafio interno na universidade de aperfeiçoar o movimento de ramificação das aprendizagens no ensino, na pesquisa e na extensão. Por fim, a formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional. Nas palavras de Levinski (2008), não é uma modalidade pronta e acabada, ela é comprometedora, desafiante e processual, é um dos componentes da transformação. A formação continuada não se constitui antecipadamente a um projeto de transformação, mas na dinâmica da transformação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a formação continuada de professores abordada neste estudo exprime os contextos de políticas educacionais e a diversidade histórica-contextual. Há uma diversidade em âmbito nacional e estadual, de planos, programas e ações voltadas para a formação continuada de professores para a educação básica, com a participação das Universidades. Reitera-se neste sentido a função social da Universidade, que precisa sair de seus muros e buscar a sua inserção na sociedade, analisando, discutindo

e equacionando os diferentes problemas, promovendo a contextualização da realidade no que se refere aos sistemas públicos de educação. Este estudo objetivou analisar os processos de formação continuada de professores que se efetivam através de práticas de pesquisa, de extensão e de ensino em uma universidade comunitária - a Universidade de Passo Fundo - UPF. Pelo estudo realizado, foi possível perceber o compromisso da UPF e da Faculdade de Educação, com os processos de formação continuada de professores. Esses processos reforçam a interação entre universidade e os sistemas de educação básica.

A análise das fontes e os dados das entrevistas possibilitaram a identificação do perfil dos gestores no âmbito regional em que a UPF se insere, bem como processos de dinamização relacionados à formação docente no âmbito dos sistemas de educação básica. Compreende-se que essa formação tem repercussões na educação básica, na medida em que foi realizada como processo e não em formações pontuais, em um caminho de mão dupla entre universidade e sistemas de educação básica. Nesse sentido, ressalta-se a importância da formação continuada como possibilidade de qualificação e ressignificação dos processos educativos, na formação da cidadania e na transformação dos sujeitos. Como relação à formação continuada dos gestores, reitera-se sua importância também na dinamização da gestão democrática.

Esse estudo também aponta alguns desafios a serem enfrentados como a necessidade de maior mediação entre as pesquisas produzidas e a os sistemas públicos de educação básica.

Por fim, é possível perceber as especificidades da trajetória dessa instituição, articulada com o ensino, à pesquisa e à extensão, nos processos de formação continuada de professores e gestores da educação básica como expressão da sua cultura institucional e como fator fundamental na busca de elementos significativos que a constituem como uma Universidade Comunitária.

REFERÊNCIAS

- [1] Acafe. Disponível em: <<http://www.acafe.org.br/new/index.php>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- [2] Bauman, Zygmunt. Legisladores e Intérpretes. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- [3] Both, Agostinho. A Criação da UPF. Passo Fundo: Editora UPF, 1993.
- [4] Brasil. _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: 20 jan. 2011.
- [5] _____. Lei 12 881/2013. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.881-2013?OpenDocument>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- [6] _____. Constituições da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- [7] Chaui, Marilene. Escritos sobre a Universidade. São Paulo: UNESP, 2001.
- [8] Comin, Irany. UPF: uma boa semente lançada em terra boa. IN: TASCA, Ivaldino. Eu e a UPF. Passo Fundo: Aldeia Sul, 2013.
- [9] Comug. Disponível em: http://www.comug.org/COMUG_Website/COMUG_2013.html. Acesso em: 10 abr. 2015.
- [10] Cunha, Maria Isabel da. Formação Continuada (verbete). Morosini, Marília; et al. Enciclopédia da Pedagogia Universitária. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.
- [11] Dal Moro, Selina. Entre o entender e o construir: minha experiência como coordenadora do Centro Regional de Educação - UPF. IN: Tasca, Ivaldino. Eu e a UPF. Passo Fundo: Aldeia Sul, 2013.
- [12] Durston, John. Qué es el capital social comunitario? (2000). Disponível em: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/4885/lcl1400.pdf>. Acesso em 20 abri. 2013.
- [13] Escola de Governo. Disponível em: <<http://www.fdrh.rs.gov.br/>>. Acesso em 10 mai. 2015.
- [14] Franco, Maria Estela Dal Pai. Longhi, Solange Maria; Ramos, Maria da Graça. Universidade e Pesquisa - Espaços de produção do conhecimento. Pelotas: UFPel, 2009.
- [15] Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.
- [16] Freire, Paulo. Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minhas práxis. São Paulo: Unesp, 2003.
- [17] Gatti, Bernadete; Barreto, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

- [18] Levinski, Eliara Zavieruka. A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas/RS. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- [19] Pimenta, Selma Garrido. Formação de professores: os saberes da docência e a identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação-USP, v. 22, nº 2, jul./dez. 1996.
- [20] Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.
- [21] Prouni. Disponível em: < <http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- [22] Readings, Bill. Universidade sem cultura. Rio de Janeiro: EduERJ, 2002.
- [23] Reuni. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- [24] Severino, Antonio Joaquim. Pós-graduação, pesquisa e formação: desafios da contemporaneidade. In: Revista Espaço Pedagógico. (2012). Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/issue/view/362/showToc> Acesso em: 10 mar. 2013.

Capítulo 12

A ação do coordenador pedagógico no cotidiano de formação continuada da escola

Maysa Karla da Fonseca Beltrame

Resumo: Este Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pedagógica – Universidade Federal do Espírito Santo/UFES) constitui-se um estudo de caso que aborda a discussão da necessidade da Formação Continuada à prática docente, assim a relevância da atuação do Coordenador Pedagógico nesse processo. Neste estudo, a partir de análises da perspectiva histórica e conceitual da formação de professores, dialogamos com as pesquisas recentes e com os postulados teóricos que apontam a Formação Continuada como uma necessidade latente à carreira do professor. Nesse contexto, investigamos a atuação do Coordenador Pedagógico no processo de Formação Continuada que acontece no cotidiano das escolas através da observação de uma realidade específica, nos pautando nas contribuições de Libâneo (2000) acerca das funções do Coordenador Pedagógico. A organização metodológica se pautou na contribuição de Kerlinger (1973, p. 11) que define a investigação científica como: “[...] uma investigação sistemática, controlada, empírica e crítica de proposições hipotéticas sobre supostas relações entre fenômenos naturais”. Assim, caracterizou-se como estudo de caso por basear-se na observação dos fatos tal como ocorrem, não permitindo isolar e controlar as variáveis (MOREIRA & CALEFFE, 2006). Dessa forma, através de pesquisas bibliográficas e de campo, buscamos “compreender a relevância da ação do Coordenador Pedagógico nos processos de Formação Continuada na Escola”. As conclusões apresentadas nesta pesquisa, além de evidenciar a importância da atuação do Coordenador Pedagógico frente as ações formativas dos professores na escola, elencam os desafios encontrados por esse profissional nesse percurso.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Mediação do Coordenador Pedagógico. Projetos de Formação Continuada na Escola.

1. INTRODUÇÃO

Escolhemos iniciar nossa introdução partimos da citação de Nietzsche (Primavera/verão de 1875, apud DIAS, s/d, p. 36), pois em suas palavras encontramos o espírito desta pesquisa, uma vez que, tanto o seu objeto de estudo quanto seu objetivo, estão intimamente ligados ao processo de Formação Continuada Docente: “Educar os educadores! Mas os primeiros devem começar por educar a si próprios. E é para esses que eu escrevo”.

O dia a dia dos Coordenadores Pedagógicos no ambiente escolar é sempre permeado de desafios: mediações, propostas, soluções, organização, verificações, debates, etc. Em maior ou menor escala, todos nós temos que lidar, em nosso cotidiano laboral, com situações que excedem a competência de nossa graduação e nos fazem buscar outros recursos de aprendizagem. Nós, que até bem pouco tempo tínhamos nossa atual função dividida entre dois sujeitos com atribuições bem específicas e distintas (supervisor e orientador), nos percebemos com acúmulos de tarefas e com uma exigência de competências que nos colocam diante de duas possibilidades: parar e assumir uma postura inerte e pouco profissional de espectador ou buscar outras fontes/modalidades de aprendizado através da formação continuada.

Mudanças de valores econômicos e sociais trouxeram para o magistério (docentes e gestores) a necessidade constante de estudo, pesquisa e troca de experiências, haja vista que a graduação já não pode mais ser considerada como um ponto final no processo formativo do magistério. A Lei garante essa contínua formação e os sistemas de ensino, em consonância com a LDB 9394/96 reforçam, em seus estatutos, a garantia das ações de formação continuada de professores. Há aqueles que, inclusive, vinculam a elevação salarial ao acúmulo de horas destinadas à formação.

Na atuação como Coordenadora Pedagógica, a preocupação com a continuidade do movimento formativo sempre foi uma constante, haja vista as inúmeras dificuldades que encontramos ao longo da carreira e que só foram superadas mediante a constatação de que, como professora em função de coordenação pedagógica, o estudo e a pesquisa precisariam estar presentes no cotidiano laboral em virtude da incompletude da formação que se apresenta diariamente no confronto com os inúmeros desafios do dia a dia escolar, o que desencadeou a necessidade de investimento em estudos, materializado na compra de livros, leituras e produções de diferentes gêneros, participação em palestras, formações, seminários, especializações,... enfim, foi necessário assumir, de forma permanente, o gosto pelo saber, pelo pesquisar e aprender, especialmente porque o papel de organizador dos momentos de Formação normalmente é destinado a esse profissional.

Outro ponto que justifica este estudo é a pouca produção de acadêmica (mestrado e dissertações) que tratam especificamente da formação dos professores, pois ao visitarmos o banco de teses e dissertações da Universidade Federal do Espírito Santo (de 2008 à 2014), por exemplo, encontramos 12 dissertações e 7 teses que abordam essa temática.

Assim, nos interessou entender como o Coordenador Pedagógico tem atuado nesse processo no cotidiano escolar, partindo da análise da inserção da Formação Continuada no dia a dia da escola, através dos seguintes questionamentos: Como o pedagogo encara as políticas públicas de Formação Continuada para o magistério? Como as formações em serviço tem acontecido na Escola? E, como o Coordenador Pedagógico tem mediado as ações de Formação Continuada no cotidiano escolar?

Acreditamos, portanto, que a ação do pedagogo como mediador dos processos de Formação Continuada no cotidiano escolar precisa ser estudada a fim de que possamos “compreender a relevância da ação do Coordenador Pedagógico nos processos de Formação Continuada na Escola”, que é o objetivo geral deste estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Ao tratarmos da temática “*Formação Continuada na Escola*”, usamos como referenciais teóricos autores que abordam, em suas obras, a problemática da Formação Docente e a questão da Pedagogia e do Pedagogo no contexto da escola, a fim de compreender os conceitos que envolvem esses temas, assim como a relevância desses momentos e a potencialidade da ação desse sujeito no que se refere a busca por uma Educação de qualidade.

A análise de nosso problema de pesquisa partiu, então, de referenciais teóricos de duas abordagens: histórica e conceitual, cuja escolha se deu pela necessidade de estudar o problema a partir de referenciais que nos coloquem em contato com a história da formação continuada docente, considerando a compreensão de que nenhum movimento/fenômeno acontece desvinculado de uma história e

consequentemente de um contexto social e de outros que contribuam com conceitos já estudados e formulados sobre essa temática.

Para a abordagem histórica, utilizamos como referencial as contribuições de Aranha (1996), Alves (2005), e Saviani (2008) que subsidiaram as informações apresentadas sobre o surgimento e desenvolvimento da formação docente ao longo da história (mundial e nacional). Tal análise contribuiu para contextualizar a formação dos coordenadores pedagógicos, elucidando as diferentes posturas formativas frente aos diferentes momentos históricos em que o movimento estudado aparece.

Nesse contexto, a Pedagogia, enquanto ciência, vem ao encontro da necessidade de formar um profissional que se ocupe do estudo sistemático da problemática educativa em sua totalidade e historicidade (LIBÂNEO, 2000). Sendo, portanto, a Pedagogia responsável pelo estudo das práticas educativas, compete ao Pedagogo, no âmbito escolar, a organização dessas ações e das reflexões a elas pertinentes.

No que se refere aos aspectos conceituais do referencial teórico, nos valemos das contribuições de Nóvoa (1992), Alvarado Prada (2007), Candau (1998), Demailly (1992), Macedo (2010) e Fusari (1995). Ademais, buscamos referenciar nosso estudo também no que diz a legislação vigente, no âmbito nacional e municipal, acerca da formação continuada de professores.

Assim, nos orientamos pela contribuição de Nóvoa (1992) quando diz que o desenvolvimento profissional não se esgota no curso superior, ao contrário, se constitui a partir dessa formação somada ao conhecimento acumulado ao longo da vida. Apesar de uma boa graduação ser necessária, ela não basta, é essencial atualizar-se sempre, o que nos remete a necessidade da formação continuada, ou seja, há a necessidade da construção do saber, no processo de atuação profissional.

Nesse contexto, nos aproximamos também dos estudos de Alvarado Prada (2007, p.115), quando fala da necessidade de “construir novas propostas e abrir debates que problematizem a formação continuada de professores no que tem a ver com concepções e práticas culturais, políticas, acadêmicas dessa formação” e encontramos reflexões que vão ao encontro do que temos pensado ao discutir, neste trabalho, nosso problema de pesquisa.

Assim, orientamos nossa pesquisa pelo conceito de Formação Continuada apresentado por Candau (1998, p. 70) quando nos diz que:

formação continuada é toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino.

Sobre os diferentes “modelos/concepções” de formação, nos valemos dos estudos de Demailly (1992, p. 145), para quem existem basicamente quatro modelos de formação de professores, que também são adotados na formação continuada: modelo universitário, modelo escolar, modelo contratual e modelo interativo-reflexivo.

Sobre a análise desses modelos, percebemos que a perspectiva clássica de formação continuada (CANDAU, 1998), ainda predominante no Brasil e tem sua ênfase sobre os espaços tradicionalmente considerados como *locus* de produção de conhecimento, tais como: Universidades e centros específicos de formação, onde o professor participa de “cursos”, palestras, seminários, etc. que são ministrados por especialistas que, muitas vezes, trazem discursos distantes do cotidiano escolar, da realidade como tal.

É, portanto, nesse contexto que a figura do Coordenador Pedagógico aparece como ponto chave, pois compete a esse sujeito a articulação para que os momentos de estudo da equipe (previstos legalmente) extrapolem a simples transmissão de conteúdos, investindo em momentos de reflexão e contextualização da prática e das “cotidianidades” (LIBÂNEO, 2000). Nesse sentido, entendemos a relevância do papel do pedagogo nesse processo.

Percebemos, então, que a Formação Continuada que considera a realidade dos envolvidos, seus desafios e potencialidades é uma necessidade, no cotidiano e na prática docente, que precisa ser estimulada e organizada pelo Coordenador Pedagógico a fim de que os momentos formativos não sejam mero cumprimento de orientações das Secretarias de Educação, mas que se constituam como espaços de trocas de saberes, de modo a potencializar a prática e, dessa forma, ampliar a qualidade da educação oferecida.

3.METODOLOGIA

Ao construirmos o caminho metodológico desta pesquisa, nos reportamos a Freire (1991) quando diz que é fundamental, contudo, partir de que o homem é um ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Essa citação traz à luz a intenção de estudo desta pesquisa, pois traz nas falas de Freire a visão de que o homem, enquanto ser social, precisa do outro para constituir-se como tal.

Assim, como referencial teórico que organizou metodologicamente este estudo, nos valem de Kerlinger (1973, p. 11) que define a investigação científica como: “[...] investigação sistemática, controlada, empírica e crítica das proposições hipotéticas sobre as relações supostas entre fenômenos naturais”. Nessa direção, este estudo se caracterizou por ser uma pesquisa de campo de caráter exploratório (MOREIRA & CALEFFE, 2006).

Outrossim, este estudo buscou perceber e estudar as relações estabelecidas entre as variáveis, proporcionando maior familiaridade com o problema por meio de entrevistas e levantamentos bibliográficos, constituindo, assim, um estudo de caso, conforme o define Yin (2001), quando diz que um estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

A contribuição de Yin (2001), também nos levou à escolha da base empírica, que se refere a como (e o que) conhecemos do presente trabalho está dada pela aplicação de entrevistas centradas na perspectiva subjetiva da identidade docente. Portanto, esta pesquisa, realizada com o objetivo de recolher e analisar os dados referentes à temática que é objeto deste estudo terá caráter qualitativo, por entendermos que a opção por esse método de pesquisa se adequou melhor aos objetivos deste trabalho, especialmente pelo fato de que proporcionam uma base para entender o significado substantivo das relações estatísticas que são descobertas. Essa base fenomenológica para o conhecimento é essencial ao processo de avaliação do impacto dos programas de intervenção social e de conhecimento da realidade existente.

Elucidadas as escolhas teóricas que orientaram este estudo, podemos dizer que esta pesquisa foi realizada em sete etapas que se sucederam: Aproximação teórica com o tema (pesquisas bibliográficas e digitais), a fim de delimitar com mais segurança os aspectos que foram observados durante esta pesquisa; aproximação com o local e com os sujeitos pesquisados; construção dos instrumentos de pesquisa (questionários e entrevistas); aplicação dos questionários com coordenadores pedagógicos e professores envolvidos no movimento de Formação Continuada da EMEF “Jorge Amado” (turno matutino); análise e interpretação de cada questionário aplicado, onde foram realizadas comparações, identificando conceitos e opiniões distintas e similares de cada categoria pesquisada; interpretação dos dados coletados à luz dos referenciais teóricos elencados para a compreensão do tema “Formação Continuada”: Nóvoa (1992), Demailly (1992), Alvarado Prada (1997), Macedo (2010) e Candau (1998); reunião do material coletado – pesquisas teóricas, questionários e relatórios de observação – para produção do registro escrito final, onde constam as conclusões obtidas nesse processo.

Assim, a pesquisa proposta será um estudo de caso de caráter qualitativo, tendo como campo de abrangência a EMEF “Jorge Amado” (turno matutino), da Rede Municipal de Serra, Espírito Santo, Brasil, e se pautou em pesquisas bibliográficas, documentais e eletrônicas sobre o tema, além de em questionários qualitativas com os profissionais envolvidos no projeto de formação continuada estudado.

3.ANÁLISE DOS DADOS

A escola, cuja prática foi analisada neste estudo de caso, EMEF “Jorge Amado”, iniciou o seu funcionamento em 11/03/2002, em espaço alternativo, passando a uma sede própria em agosto de 2007. Está localizada no bairro Nova Carapina II e atende a alunos provenientes dos bairros: Nova Carapina I, Nova Carapina II, Cidade Pomar e Monte Verde. No ano de 2015, atende 1089 alunos, distribuídos em: 08 turmas de 1º ano, 08 turmas de 2º ano, 07 turmas de 3º ano, 07 turmas de 4º ano, 05 turmas de 5º ano e 03 turmas de 6º ano e, quanto ao desempenho dos alunos, obteve, na aferição do IDEB de 2013, a média observada de 4.7, mesmo índice de 2011, o que significa que a escola não alcançou a média projetada para 2013 que era de 4.9. As comunidades atendidas vivem em bairros em desenvolvimento econômico e social, onde encontramos diversas famílias com sérios problemas econômicos, sociais e familiares. Entretanto, apesar de suas dificuldades, a maioria das famílias atendidas busca proximidade com a escola e, dentro de suas condições, participa da vida escolar das crianças.

Ao procedermos a coleta dos dados, nos interessou, além de contextualizar o estudo de caso, entender também o que o município pesquisado tem de organização no que se refere a Formação Continuada do Magistério, o que nos levou a perceber que o processo de Formação Contínua encontra bases legais no Decreto N.º 1926/2009, que dispõe sobre o processo de progressão funcional dos profissionais que desempenham funções de magistério no Sistema de Ensino Público Municipal. Esse movimento, que envolve encontros presenciais (no horário de trabalho), prova, auto-avaliação e avaliação por fatores, acontece de acordo com cronograma elaborado pela equipe do magistério de cada escola no início de cada ano letivo.

Segundo a coordenadora pedagógica participante desta pesquisa, a equipe pedagógica reserva, no início do ano letivo, momentos de planejamento coletivo onde são definidos, coletivamente, a carga horária e os temas da formação daquele ano. A Coordenadora também nos conta que, normalmente, a equipe usa os dias previstos em calendário para a formação e que os temas elencados surgem de demandas apontadas pela equipe durante a avaliação do ano letivo anterior.

Assim, a escola optou por investir nos dias previstos em calendário, pois, segundo a Coordenadora Pedagógica, “Fica inviável pensar em sentar com a equipe para estudar nesse tempo, até porque dos trinta minutos destinados, se formos considerar o tempo que o professor gasta entregando as crianças a seus pais e se deslocando à sala de reuniões, sobra no máximo vinte!”. Entretanto, a tarefa de realizar as formações nem sempre tem sido um simples, já que, em alguns anos os dias previstos não contabilizam o mínimo previsto pela legislação municipal. Nesses casos, a alternativa que a escola encontrou de potencializar esse tempo foi de organizar momentos de formação por segmentos nos horários de planejamento, movimento que requereu da equipe pedagógica um trabalho extra, já que foi necessário: organizar os horários buscando agrupar os professores por segmento nos horários de planejamento; estabelecer parceria dos outros sujeitos da escola (direção, coordenação de turno, outros professores, Secretaria, etc.); além de repetir a mesma Formação várias vezes e de fragmentar as discussões.

Nesse sentido, ao abordarmos a questão da relevância da relação dialógica na Formação Continuada dos professores, concordamos com Alvarado-Prada; Freitas; Freitas (2010, p. 370), quando abordam a relevância desse movimento na vida do professor e entendem que, “[...]espera-se que a Formação Continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar.”. Nesse sentido, também corroboramos com Candau (1998, p.70) quando diz que a escola é o contexto principal de convivência dos professores:

[...]É, portanto, neste espaço, contexto de trabalho docente, que se torna possível a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca, a busca de soluções para os problemas do cotidiano, que podem constituir um importante instrumento de Formação de professores.

Nesse contexto, a figura do Coordenador Pedagógico assume um papel muito importante, uma vez que a organização e os desdobramentos da Formação em Serviço são de sua responsabilidade. Mas, para que a equipe desenvolva um planejamento de Formação eficaz, faz-se necessária a compreensão da relevância desse processo para os profissionais, pois se a equipe entende esse tempo como o cumprimento de uma normativa legal e não como uma possibilidade de potencializar suas ações, fica difícil realizar momentos em que a participação seja intensa e produtiva.

Novamente percebemos a relevância da atuação do Coordenador Pedagógico no sentido de criar momentos em que a Formação seja significativa e próxima à realidade dos profissionais envolvidos. Nesse aspecto, corroboramos com Libâneo (2000, p. 87) quando postula que:

se quisermos, pois, que o professor trabalhe numa abordagem socioconstrutivista, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, *faça pensar*, é necessário que seu processo de formação tenha essas características.

Assim, fica evidente a relevância do papel do Coordenador Pedagógico nesse processo, pois cabe a ele a observação das demandas e a organização de momentos formativos que considerem a necessidade do coletivo e, novamente percebemos a atuação do coordenador pedagógico ao precisar adaptar os planejamentos formativos da equipe, a fim de atender as demandas postas pelo órgão central, além de estabelecer esforço para que essa adaptação seja produtiva. E essa adaptação sempre acontece de maneira

fácil? Segundo a equipe pesquisada, não!

Os desafios são, portanto, uma constante na atuação do coordenador pedagógico que precisa muitas vezes superar suas próprias frustrações, se reinventar e seguir estimulando a participação dos demais profissionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a Formação Continuada no cotidiano escolar envolve muitas questões que vão além da simples relação professor X aluno. Nesse contexto, o Coordenador Pedagógico surge como o mediador dos diferentes conflitos e situações que permeiam o dia a dia na escola e, entre tantas tarefas (planejar, avaliar, organizar, colaborar, escrever, etc.), a missão de organizar a Formação Continuada merece destaque por envolver questões que, muitas vezes esbarram em opiniões divergentes sobre a realidade, além da necessidade de adequações ao longo do percurso. Assim, o movimento de Formação Contínua do professorado aparece como uma necessidade que tem se colocado em evidência nas discussões sobre a Educação brasileira nos últimos anos, o que se pode verificar pelo volume de artigos, livros, dissertações e teses produzidos.

A compreensão de que a formação inicial não é o bastante é, de certa maneira, consenso entre os docentes, o problema agora é definir que tipo de Formação Continuada vai ao encontro das necessidades do magistério. E, quando pensamos em profissionais ativos e conscientes, capazes de refletir sobre sua prática, devemos também pensar em movimentos formativos que considerem o protagonismo dos envolvidos, que parta de demandas reais e que se organize de maneira a envolver todos os participantes. Nesse contexto, a atuação do Coordenador Pedagógico faz a diferença quando busca envolver a equipe como um todo nesse processo. Para tanto, é evidente que faz diferença a continuidade do trabalho no mesmo local, assim como o constante investimento em pesquisa e estudo a fim de propor o melhor modelo formativo, as melhores técnicas e dinâmicas a cada situação.

Concordamos com os autores com os quais dialogamos neste estudo sobre a necessidade de projetos de Formação Continuada que elenquem a escola, com suas potencialidades e desafios, como lócus de pesquisa e de discussão. Entretanto, percebemos também que a interferência da Secretaria na tomada de decisões sobre o que e quando estudar pode ser prejudicial uma vez que desconsidera as reais necessidades daquele coletivo específico. Isso, nos faz entender que a participação do órgão central deve ser no sentido de orientar e não definir, permitindo que cada escola construa seu caminho formativo. Além disso, vale destacar que a quantidade de tempo disponível para as Formações ainda é insuficiente, haja vista que são poucos os dias previstos em calendário e poucas as horas destinadas a planejamento coletivo, o que dificulta a organização periódica de momentos formativos na unidade de ensino.

No que se refere a ação do Coordenador Pedagógico no processo de Formação Continuada na Escola, foi possível perceber a relevância da continuidade do trabalho desse sujeito, que é possível mediante a pouca rotatividade desses profissionais. Também chama a atenção a compreensão da importância desses momentos e o esforço da Equipe Pedagógica em fazer com que sejam significativos e dialoguem com a realidade na perspectiva de *Formação Continuada* proposta por Alvarado Prada (1997).

Assim, concluímos que a Formação Continuada, apesar de ser uma necessidade no cotidiano escolar, tem esbarrado com vários entraves à sua efetiva e produtiva realização, o que tem exigido do Coordenador Pedagógico empenho e esforço extra em manter a equipe interessada e motivada a participar desses momentos.

REFERÊNCIAS

- [1] Alvarado-Prada, Luis Eduardo. Formação Participativa de Docentes em Serviço. Taubaté - SP, Cabral editora Universitária. 1997.
- [2] Alvarado-Prada, Luis Eduardo; Freitas, Thais Campos; Freitas, Cinara Aline. Formação continuada de professores: Alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Revista diálogo educacional. Curitiba, v. 10, p. 367-387, 2010.
- [3] Alvarado-Prada, Luis Eduardo. Dever e direito à formação continuada de professores.
- [4] RPD –Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 7, n. 16, p.110-123, ago/dez.2007 -ISSN
- [5] 1519-0919. Disponível em:<<http://revistajuridica.uniube.br/index.php/rpd/article/viewile/257/>

- [6] 247>. Acesso em: 11 nov 2014
- [7] Alves, Gilberto Luiz. O trabalho didático na escola moderna: formas históricas. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2005.
- [8] Aranha, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1996.
- [9] Brasil. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.
- [10] Brasil. Inep/Mec – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5418342>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2015
- [11] Candau, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998.
- [12] Demailly, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, Antônio (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- [13] Dias, Rosa. Cultura e educação no pensamento de Nietzsche. Impulso, n 28. Piracicaba. s/d.p. 35 – 42.. Disponível em:<<http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp28art03.pdf>>. Acesso em: 10 abril 2014
- [14] Espírito Santo. Decreto nº 1926, de 05 de outubro de 2009. Dispõe sobre o processo de progressão funcional dos profissionais que desempenham funções de magistério no sistema de ensino público municipal. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo. Vitória, 2009. Disponível em: <<http://legis.serra.es.gov.br/normas/images/leis/html/D19262009.html>> Acesso em: 10 de fevereiro de 2015
- [15] Freire, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 20. ed.1991.
- [16] Fusari, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada de profissionais do ensino. Caderno CEDES, n. 36, p. 37-45, Campinas/SP, 1995
- [17] Kerlinger, Fred N. Foundations of behavioral research. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.
- [18] Libâneo, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê?. São Paulo: Cortez. 2000.
- [19] Macedo, Roberto Sidnei. Compreender/mediar a formação – O Fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora. 2010.
- [20] Moreira, Herivelto; Caleffe, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- [21] Nóvoa, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- [22] Saviani, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (coleção memória da educação).
- [23] Saviani, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (coleção memória da educação).
- [24] Yin, Robert. Case study research: design and methods. 2.ed. Beverly Hills: Sage, 1994. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Capítulo 13

A experiência do estágio supervisionado para quem já exerce a docência

Aldeci França Araujo dos Santos

Vanda Duarte de Andrade

Marcos Paulo Oliveira Sobral

Resumo: A disciplina de Estágio Supervisionado é parte curricular dos cursos de licenciatura, e constitui uma das etapas importantes na vida acadêmica dos discentes. O presente trabalho versa sobre as experiências vivenciadas no campo de estágio, realizado em duas escolas, uma da rede municipal de Penedo/AL e outra da rede estadual, localizada na cidade de Piaçabuçu/AL, sendo uma turma de 8º do Ensino Fundamental e outra do 3º ano Ensino Médio, respectivamente. Assim, esse artigo se debruça a relatar e discutir os problemas e possibilidades vividos na por uma discente do curso de Ciências Biológicas, que já atua como docente, buscando refletir sobre sua ação, a partir dos seguintes pontos: relato da experiência ao decorrer do estágio; regência de classe diante da observação de um colega de profissão; e os reflexos do estágio na sua prática diária. Diante da experiência no campo de estágio foi possível vivenciar oportunidades que possibilitaram atribuir novo significado através da mudança da visão de mundo numa proposta de formação continuada, e a redefinição da identidade profissional.

Palavras-chave: Identidade profissional, Formação docente, Experiências.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos diversas normas legais visam regulamentar o estágio no Brasil, dentre estas se encaixam importantes leis e decretos que aperfeiçoaram no estágio, adequando a formação cultural do educando e criando vínculos com instituições de ensino. O estágio escolar somente foi instituído nas faculdades e escolas técnicas no final da década de 60, quando em 1967, sob a ditadura militar, o Ministério do Trabalho e Previdência Social sancionou a Portaria nº 1.002 (COLOMBO & BALLÃO, 2014). Nesta norma foi definida a relevância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino, criando condições favoráveis ao entrosamento entre a escola e a empresa.

Recentemente tem-se observado importantes mudanças no instituto do estágio, buscando transformá-lo em ferramenta capaz de, verdadeiramente, cooperar para que o estudante pudesse complementar seu aprendizado, decidir sobre sua atuação futura e conhecer a rotina das empresas, tornando-se um profissional competente (FERREIRA et, al. 2013).

Desta forma, este artigo é fruto e parte essência da formação docente de graduandos. O objetivo primordial desse trabalho de pesquisa é relatar as experiências dos graduandos por meio do Estágio de Docência, na qual percebeu-se como a formação pedagógica contribui para o exercício da docência universitária. Partimos do pressuposto da ideia errônea de que para ensinar basta saber o conhecimento teórico e que o mesmo pode ser simplesmente conduzido para os alunos sem gerenciamento pedagógico (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 2011).

A atual LDB estabelece que toda a educação escolar seja vinculada “ao mundo do trabalho e à prática social” do estudante. Assim, todo o estágio supervisionado, assume uma função de educação para o trabalho e a cidadania, sendo imprescindível para a formação do futuro docente. De acordo com TARDIF (2002), o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o estágio supervisionado tem o objetivo oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

Nesse contexto, vale ressaltar que o documento (Brasil, 2002) menciona sobre a necessidade de considerar o estágio com componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica:

[...] estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.

É importante frisar que o momento de graduação (licenciatura) é aquele que vai preparar o estudante para a futura profissão, tanto com os conteúdos a serem repassados quanto a prática pedagógica, e o que fica a desejar é a não junção da teoria e prática e os alunos que são os maiores prejudicados. Segundo Pimenta e Lima (2006), a contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de ‘prática’.

De acordo com PIMENTA E GONÇALVES (1990), a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Sendo assim fica evidente o quanto o Estágio Supervisionado, seja ele de gestão, observação ou prática é imprescindível para a formação do graduando, pois cada etapa de estágio é essencial para a vivência na escola, o futuro local de atuação. O estágio é o laboratório dos discentes, é nele que haverá uma atitude de investigação, que envolve a reflexão e a intervenção na vida escolar, dos professores, estudantes e da sociedade.

A experiência no campo de estágio é essencial para a formação dos licenciandos, avaliando que cada vez mais são solicitados profissionais com diversas experiências presenciadas no âmbito do estágio. Ao ingressar na faculdade os estudantes se depara com uma gama de conhecimentos teóricos, desvinculado da vivência prática, é difícil associar a teoria e prática se o universitário não vivenciar situações presente no cotidiano da escola campo de estágio (MAFUANI, 2011).

De acordo com Pimenta (2011), o estágio pode ter diversas definições, de maneira geral o estágio pode ser definido “como a parte prática dos cursos de formação profissional, em contraposição à teoria”. Entretanto no nosso exercício como docente podemos observar que a teoria e prática devem caminhar juntas

podendo ser incrementadas com um pouco de ludicidade, pois as separações dessas atividades denotam um cansaço e uma monotonia no processo de ensino/aprendizagem, afetando a formação do bom profissional. Portanto, o estágio supervisionado pode ser identificado como teoria associada à prática, mesmo que já exerça a profissão o campo de estágio é uma oportunidade de rever suas práticas e moldar a sua identidade profissional segundo as suas experiências, além de proporcionar a possibilidade de interagir com profissionais no seu contexto de trabalho, estabelecendo verdadeiras parcerias com os profissionais do ambiente escolar (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008).

O estágio supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, é uma experiência que faz repensar práticas não mais eficazes, pois todos os professores precisam de formação continuada de conceitos e preceitos. Além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade (FILHO, 2010).

Corresponder às reais necessidades expostas pelo cotidiano escolar contemporâneo é um desafio que se coloca a qualquer atividade profissional docente (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008). Desta forma a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma reconstrução permanente de uma identidade pessoal Pimenta (2002), ainda conforme a autora na formação dos professores para a Educação Básica constata um distanciamento entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas.

Segundo a autora Pimenta (2010) algumas perguntas chegam quando se pretende formar estudantes que já exercem o magistério e indignam-se diante das exigências de realizar um estágio curricular. O estágio para os professores-alunos que já exercem o magistério tem seu sentido e significado a partir da natureza do trabalho docente, que requer constante revisão das práticas, ações de formação contínua. Contudo, o presente estudo foi desenvolvido a fim de trazer a público e refletir a cerca da importância do Estágio Supervisionado como oportunidade de reflexão da prática docente. Também relata a importância da experiência no campo de estágio como formação continuada aliada à prática aos conhecimentos teóricos na vida dos acadêmicos de licenciaturas.

2.METODOLOGIA

Para a referida pesquisa foi adotado como base da análise dos princípios epistemológicos e metodológicos do estudo (auto) biográfico em educação e suas edificações mais recentes, do tipo biografia de vida e desenvolvimento de narrativa. “É preciso levar em consideração as vivências pessoais que colaboram para a interpretação significativa para quem narra e para os leitores” (ABRAHÃO, 2013, p.9).

As narrativas da vivência de professores em processo de formação da sua própria identidade profissional revelam não somente as observações da prática do professor supervisor, mas também proporciona a uma reflexão da sua prática, possibilitando o processo contínuo de formação e construção das competências.

A presente narrativa foi fruto da experiência de Estágio Curricular Supervisionado proposto na formação docentes de licenciandos de Ciências Biológicas, que ocorreu no Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) realizado em uma Escola da rede Municipal da cidade de Penedo (Campo de estágio 1), situada no Conjunto Madre Espírito Santo S/N – Bairro Constantino e no Ensino médio, na Escola da rede Estadual de Piaçabuçu (Campo de estágio 2), situada no Bairro Brasília S/N. O presente estágio foi desenvolvido com base nas observações em sala de aula, planejamento e regência em sala de aula.

A referida prática de estágio se constitui de quatro etapas: observação dos estudantes e do professor supervisor com registros das atividades diárias; o segundo momento se constitui no planejamento das ações a serem ministradas de acordo com as especificidades, nesse momento foi evidenciado a importância do planejamento e o plano de trabalho para a regência, com o auxílio da professora orientadora; a terceira parte foi constituída do período de regência das aulas onde se deu a experiência prática de tentar articular todos os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, fazendo uso de aulas expositivas dialogadas; e no último e quarto momento foi possível compartilhar experiências vivenciadas e num processo de escuta atenta e aprendizado mútuo sobre os dizeres e saberes docentes em formação, caracterizando assim um rico processo de culminância dos trabalhos desenvolvidos.

Tendo em vista que às particularidades de cada escola campo de estágio, procedemos à caracterização de cada ambiente: campo de estágio 1, a escola por falta de espaço, possui um prédio central e outro anexo, na qual ocorre as modalidades de ensino respectivamente; Ensino Fundamental I e II (do 1º ao 9º ano) e Educação Infantil (Jardim I e II). O calendário escolar dividido em quatro bimestres e o sistema de

avaliações contempla a trabalhos em grupo, trabalho individual, avaliação bimestral e observações/registros, sendo escolhido como ambiente de estudo a turma do 8º ano no período vespertino composta por 32 estudantes.

O campo de estágio 2 contempla as modalidades de Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), Ensino Médio Convencional e Educação de Jovens e Adultos (EJA) funcionando os três turnos. O calendário escolar dividido em dois semestres e o sistema de avaliações contempla a trabalhos em grupo, trabalho individual, avaliação semestral e observações/registros, sendo escolhido como ambiente de estudo a turma do 3º ano no período vespertino composta por 32 estudantes.

Para uma análise crítica da própria prática é preciso desconsiderar a abordagem geral da narrativa, sua singularidade e a importância para a formação de graduandos nas licenciaturas, na trilha para uma formação para a docência reflexiva, especificamente, no Estágio de Docência.

Para tal, analisou-se a unidade interpretativa e compreensiva do contexto de cada campo de estágio, visando respostas pedagógicas e experiências vividas durante o processo de formação no contexto específico do Estágio de Docência na graduação. A prática do estágio supervisionado possibilita compreender as regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades do campo de estágio, apresentando com ponderação os sujeitos envolvidos da pesquisa.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Alguns estudantes que já exercem a docência podem considerar a experiência de estágio como desnecessária, uma vez que já possuem experiência em sala de aula. Mas a partir dessa prática foi possível oportunizar a esses alunos uma ocasião de reflexão sobre a própria prática, de moldagem e lapidação de sua identidade profissional.

Sendo assim, [...] o estágio se configura, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos. (PIMENTA E LIMA, 2010, p. 129).

A experiência abordada no presente estudo refere-se ao estudante que exerce a docência, ou o professor-aluno, que por sua vez pode ser dispensado de 50% deste componente curricular, mas também pode optar por fazer o estágio para entender a realidade da formação acadêmica associando conhecimentos teóricos aos práticos. Tomando a prática do estágio válida mesmo para quem está diariamente em sala de aula, visto que se podem aplicar os métodos de ensino abordados em sala de aula refletindo diretamente na sua prática docente.

Esta circunstância é relevante, pois quando formados professores, os licenciandos terão de transpor para a prática os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação e as discussões e abordagens teóricas ocorridas nas disciplinas de Estágio contribuíram para a sua formação docente porque não adiante ser detentor de todos os saberes se não se sabe aborda-los de forma didática. Segundo Tardif (2002), a construção do saber fazer acontece através de diversas conjunturas vivenciadas no campo de estágio em todas as modalidades de ensino, observando o objeto de estudo.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional da Educação (PNE) destaca a importância da definição de padrões de qualidade de ensino em todas as modalidades de ensino, assim o período do Ensino Fundamental II é crucial na vida dos pré-adolescentes, e é no ambiente escolar que passam um grande período dos seus dias, aprendendo dentre várias coisas o básico para sua formação pessoal e social (Brasil, 1998).

Em meados dos anos 1990, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essa formação, portanto, deveria ter como foco a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes tecnologias (NASCIMENTO, et al. 2010).

Ainda conforme Nascimento, et al. 2010, equipes ligadas ao Ministério da Educação e especialistas em educação de diversas universidades passaram a elaborar e desenvolver propostas de formação continuada de professores que procuravam romper com uma educação descontextualizada e compartimentalizada, que valorizava essencialmente o acúmulo de informações pelos estudantes, sendo

levado em consideração a realidade de cada ambiente educacional, estas propostas tem auxiliado também aos estagiários recém formados.

Já em relação entre estagiários e discentes são de extrema importância, na medida em que compreendemos a dinâmica da sala de aula entendemos algumas metodologias e estratégias empregadas pelo professor e é nesse momento que iniciamos a moldar a nossa identidade profissional em busca de aperfeiçoar nossa prática educacional.

A carga horária proposta às atividades de intervenção no Estágio não são satisfatórios, e seria conveniente a presença dessa prática durante toda formação acadêmica, entretanto é observável que formação docente é continuada seja por meio das experiências de estágio ou até mesmo por texto que relatam essas experiências do saber fazer e cabe ao educando a supervisão da sua formação, segundo Perrenoud (1996), o professor deve desenvolver uma prática reflexiva que possibilite avaliar o próprio processo de formação docente.

O estágio supervisionado curricular no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas mostrou, com a prática, o quanto é importante ter experiências no ambiente escolar antes da formação concluída, independente da se já leciona ou não, onde foi possível ter à prática docente mesmo que o mesmo já exerça a profissão.

Diante de todas as experiências que incluem dificuldades e necessidades observadas e vividas na escola, infere-se que a tarefa do professor em sala de aula não é fácil e que ocora o processo de ensino aprendizagem só é possível se houver uma relação conjunta dos professores e alunos principalmente, uma relação de respeito e diálogo. Essa experiência vivenciada foi bastante relevante e sem dúvida é indispensável na formação de professores, pois, através dela é possível compreender o ambiente escolar onde nós, futuros profissionais da educação, iremos atuar.

No estágio pudemos observar e sentir como é a vivência do professor em sala de aula e mesmo com as aulas ministradas, o pouco tempo de regência nos mostrou o quanto é difícil todos os dias estar em uma sala de aula, e lidar com adolescentes, tendo em vista que todo mundo tem problemas, anseios e desejos e que mesmo assim temos que dar o melhor sempre. A desvalorização da profissão é um ponto muito ruim e às vezes é desestimulante, mas é muito gratificante quando o aluno aprende o que é ensinado, quando o professor consegue realmente fazer o seu papel da melhor forma possível.

O estágio foi um momento singular, no qual foi possível evidenciar e vivenciar a prática educacional num outro ambiente escolar, o que é de extrema relevância, uma vez que o estágio é um momento que oportuniza professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade que vivemos como ser professor, a realidade dos alunos da escola do ensino fundamental, a realidade dos professores nessas escolas atuantes, ou seja, é todo um conjunto de pessoas que trabalham em prol da educação (PIMENTA e LIMA, 2004).

Através da vivência do estágio, no qual foram desenvolvidas várias atividades lúdicas, como jogos e dinâmicas que auxiliaram no processo de ensino aprendizagem, notando-se que esta ferramenta auxiliou na compreensão dos alunos, além de chamar atenção para o conteúdo explanado.

Os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. Desta forma, Piaget (2007), relata que os jogos em si não carregam a capacidade de desenvolvimento conceitual, porém considera que eles acabam suprimindo certas necessidades e funções vitais ao desenvolvimento intelectual e consequentemente, da aprendizagem.

O lúdico desempenha um papel vital na aprendizagem, pois através desta prática o sujeito busca conhecimento do próprio corpo, resgatam experiências pessoais, valores, conceitos buscam soluções diante dos problemas e tem a percepção de si mesmo como parte integrante no processo de construção de sua aprendizagem, que resulta numa nova dinâmica de ação, possibilitando uma construção significativa (PINTO e TAVARES, 2010, p. 233).

A ciência avança a cada dia e com uma velocidade enorme, assim novas tecnologias e métodos tem sido desenvolvido no âmbito educacional para auxiliarem no processo de ensino-aprendizagem. Então, é imprescindível diversificarmos novas metodologias de ensino, sempre em busca de resgatarmos o

interesse e o gosto de nossos discentes pelo aprender (FIALHO, 2008), isto também foi observado durante o momento de estágio.

Desta forma, mesmo diante da realidade vivenciada em cada ambiente escolar não desistir, e sim sempre buscar explicar o conteúdo da melhor maneira de acordo com a realidade local, para que o processo de ensino aprendizagem seja concluído de maneira eficiente. Nesse contexto, Furman (2009) ressalta que Colocar o foco na aprendizagem dos alunos nos instiga a pensar muito cuidadosamente em como lhes vamos ensinar, para que possam entender.

Ainda vale ressaltar sobre as formas de planejamentos de ensino que são de suma importância para o processo de ensino aprendizagem, Scarinci e Pacca (2015) destaca que:

Nas escolas públicas brasileiras, pede-se que o professor entregue um plano de ensino para suas turmas no início de cada ano letivo. Esse processo, infelizmente, é entendido por muitos professores como uma exigência burocrática e com pouca utilidade prática, visto que, tanto não há relatos de uso desses planos pela coordenação escolar, quanto o próprio professor pouco utiliza efetivamente o seu plano para orientar suas ações em sala de aula, como um instrumento imprescindível para atingir determinados objetivos.

Com isso, tanto docente efetivo como efetivo deve elaborar seu plano de aula de acordo com a realidade do ambiente escolar, para um melhor ensino-aprendizagem dos discentes. Pacca (1992) revela que o plano de ensino do professor é um instrumento fundamental para sua atuação para a atuação docente.

Vale ressaltar que, a experiência de estágio foi única, na qual fui desafiada a refletir e pensar sobre a prática docente, percebendo que é sempre bom rever nossas práticas e aperfeiçoá-las, buscar novas formas de ensinar, seja por meio de jogos ou dinâmicas. Algo importante que não se deve esquecer é que, analisar o contexto local onde o campo de ensino está inserido é fundamental para um melhor desempenho, tanto dos docentes como dos discentes.

Assim, a construção de uma educação de qualidade no ensino da escola pública no Brasil é um desafio a ser alcançado, por isso é imprescindível que os professores, a família e toda a gestão democrática escolar esteja envolvida para uma melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem em todas as modalidades de ensino.

4. CONCLUSÕES

A partir das experiências adquiridas foi possível afirmar que o ato de aprendemos e ensinamos são mútuos e constantes, sendo sempre uma experiência válida, o processo de ensino e aprendizagem só se torna efetivo quando a prática é repensada e aprimorada através das experiências vividas. Para que ocorra uma verdadeira consolidação de um conhecimento é preciso que saíamos da nossa zona de conforto, as diversas dificuldades e justificativa como falta de recursos financeiros, falta de tempo para realizar atividades pequenas, e falta de tempo para elaborar dinâmica irão sempre surgir.

Ao realizar o estágio de observação e regência, foi possível perceber e sentir na prática como é o dia a dia do professor a sala de aula num outro ambiente educacional, sendo revelando por vezes momentos bons e até mágicos ou situações totalmente inversas, no qual nos fazem refletir sobre o que está faltando, ou o que posso fazer contornar essa situação, pois ao observar as aulas foi possível perceber que, ao abordar os conteúdos em sala de aula, era visível a participação dos alunos, como também o desinteresse de alguns. Contudo, mesmo diante das dificuldades percebemos que a professora se esforçava para que os estudantes entendessem os diversos conteúdos por ela abordados.

No entanto, vale ressaltar que esses momentos inversos também nos ensinam a pensar melhor e refletir profundamente a nossa missão como educador. Nesse sentido, percebe-se que o Estágio Supervisionado, serviu como formação continuada, pois ajuda a refletir sobre a prática baseada em saberes teórico e sobre a formação da identidade profissional. Sendo assim, o estágio contribui positivamente a formação e a construção de um novo olhar a cerca de novas perspectivas.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Ministério da Cultura e Educação, Brasília, 2002.
- [2] Brasil. Parecer Cne/CP n. 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao parecer n. CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: . Acesso em: 22 jul. 2018.
- [3] Colombo Irineu Mário; Ballão, Carmem Mazepa; Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. In: Educar em Revista. N. 53, jul-set, 2014, p. 171-186.
- [4] Felfício, H. M. S., Oliveira, R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR
- [5] Ferreira, P. A. Lei de Estágio. Brasília, 2013.
- [6] Filho, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. Revista P@rtes. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 04 jun. 2018.
- [7] Furman, M. O ensino de Ciências no Ensino Fundamental: colocando as pedras fundacionais do pensamento científico. Sangari Brasil, Outubro de 2009.
- [8] Mafuani, F. Estágio e sua importância para a formação do universitário. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 03 jun. 2018.
- [9] Nascimento, F.; Fernandez, H. L.; Mendonça, V. M. O Ensino de Ciências no Brasil: História, Formação de Professores e Desafios Atuais. Campinas, n.39, p. 225-249, set.2010.
- [10] Pacca, J. L. A. O Profissional da Educação e o Significado do Planejamento Escolar: Problemas dos Programas de Atualização. Revista Brasileira de Ensino de Física Vol. 14 (1), p. 39 – 44, 1992.
- [11] Perrenoud, Phillipe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In: L'Éducateur. nº 9, 10, 11 e 12. Tradução de Luciano Lopreto, 1996.
- [12] Piaget, J. (2007). A Epistemologia Genética. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes.
- [13] Pimenta, S. G., Lima, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004, p. 99 - 121.
- [14] Pimenta, Selma G.; Socorro, Maria L. Porque o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua. In: Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2010. 5 ed. (Coleção Docência em formação. Serie Saberes Pedagógicos).
- [15] Pimenta, Selma Garrido. Estágio e docência. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [16] Pimenta, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- [17] Pimenta, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- [18] Pinto, C. L. Tavares, H. M. O Lúdico na Aprendizagem: Aprender a Aprender. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010.
- [19] Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais - Ensino de quinta a oitava séries. 138p. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- [20] Scarrinci, A. L., Pacca, J. L. A. O Planejamento do Ensino em um Programa de Desenvolvimento Profissional Docente. Educação em Revista Belo Horizonte v.31, n.02 p. 253-279 Abril-Junho 2015.

Capítulo 14

Saberes que permeiam a formação de professores de música

José Robson Maia de Almeida

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre os saberes necessários para a formação de professores de música em diálogo com a prática como componente curricular. Esses saberes permeiam a dicotomização dos conhecimentos pedagógicos e específicos da área de música. Trago a reflexão para o âmbito do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e estendendo para o contexto das licenciaturas em música no Brasil e a legislação que as embasa. Percebemos, portanto, que não há como separar tais conhecimentos, uma vez que são complementares e essenciais para a formação de professores frente aos desafios que a área da docência apresenta.

1. INTRODUÇÃO

O que é necessário para formar um professor de música? Antes disto, forma-se um professor? Que saberes pedagógicos e musicais são necessários para promover a formação inicial de um educador musical? Este escrito foi motivado pela discussão acerca de alguns aspectos relacionados à formação de professores de música para atuar no contexto educacional que emerge na atual sociedade. Embaso-me na ideia de prática como componente curricular, nas ideias de prática pedagógica (SACRISTÁN, 2000), saberes pedagógicos (TARDIF, 2012) e no Projeto Político do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

O objetivo deste artigo é realizar uma reflexão acerca dos conhecimentos específicos e pedagógicos necessários para a formação de professores de música, fazendo um elo com a prática como componente curricular. Esta reflexão, parte de tese de doutorado, se baseia na minha vivência pedagógica e nas ideias que embasam o Curso de Licenciatura em Música da UFCA.

O PPC do Curso em questão afirma que “O músico educador deve estar pronto para multiplicar os conhecimentos adquiridos durante a sua graduação, principalmente, através do ensino de música na Escola Básica, na formação e regência de grupos musicais, em diversas formações.” (UFCA, 2014, p. 13)

Os atuais campos de atuação dos egressos das licenciaturas em música são vários, e, além disto, ainda podem atuar em outros contextos na condição de profissionais da música. É necessário para um docente entrar na profissão saberes específicos e pedagógicos, além de múltiplos conhecimentos humanos, estéticos, filosóficos e etc. Apesar de o tempo de curso nas licenciaturas em música no Brasil durar em média quatro anos, é necessário pensar numa formação reflexiva e continuada para que, esta formação, possa contemplar todos os aspectos necessários à atuação do egresso no contexto profissional. Mas durante o curso é necessário propiciar aos graduandos experiências formativas que os insira na prática constante ao ponto vivenciar e refletir sobre tais experiências. Por isso, a seleção de conteúdos, saberes e práticas consideradas importantes configuram o currículo, somando-se a isto a possibilidade de formação continuada após a trajetória da graduação.

Tendo em vista o vasto campo da educação musical, que abrange desde os processos básicos de musicalização até práticas complexas de domínio instrumental e composicional, podemos afirmar que a formação do professor de música é hoje um dos maiores desafios dessa área. Nessa perspectiva, fica evidente que capacitação do profissional atuante na educação musical exige uma preparação ampla, em que os conteúdos musicais sejam somados as competências pedagógicas fundamentais para a atuação docente (QUEIROZ, MARINHO, 2005, p. 83-84).

Os licenciandos são geralmente músicos que ingressam em cursos de licenciaturas e, em sua maioria, não se reconhecem como futuros profissionais da educação. Há aqueles que durante a graduação conquistam novas ideias e passam desejar a docência como profissão. Por meio de pesquisa que realizei em 2011 com a turma ingressante no Curso de Música da UFCA em 2010, constatei que somente 3,3% entraram com intenção de ser professor, mas ao longo do primeiro ano de curso outros 40,2% dos estudantes mudaram de opinião dizendo que querem trabalhar como professor em escolas de educação básica, ou escolas especializadas (ALMEIDA, 2011).

Sobre a identidade e saberes dos professores de música Mateiro (2008) coloca:

Que saberes estão implicados no ser professor no ambiente escolar e no ser professor em espaços não-escolares? Indaga-se sobre a identidade do professor de música. Por um lado, os alunos dos nossos cursos de licenciatura são estudantes que, em sua maioria, são músicos que optaram pelo magistério por várias razões, muitas delas não necessariamente associadas à ideia de ser professor de música, frente às mudanças sociais e educacionais que implicam refletir sobre a tradição e a modernidade, continuidade e o imprevisível, entendido como improvisação constante (MATEIRO, 2008, 24).

2. DIÁLOGO ENTRE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS E ESPECÍFICOS

Como despertar o gosto pelo ensino naqueles que ingressam na licenciatura sem interesse pela profissão docente? Qual o papel dos cursos de licenciatura frente a tal questão?

Saber e sabor têm a mesma origem etimológica. Conhecer o mundo é sentir o seu gosto, que se experimenta não apenas pelo paladar, mas pelo conjunto dos sentidos, ainda assim insuficientes. [...] O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores (RIOS, 2008, p. 24).

Dialogo com Passos (2007) quando esta fala sobre os elementos que estão ligados a formação e desempenho de um professor e que estes estão, segundo a autora, se relacionando cotidianamente na existência do ser docente.

No desempenho de seu trabalho, professores e professoras lidam com relações interpessoais que são sempre singulares e vivadas de aspectos afetivos, valorativos, psicológicos. Interferem nessas relações elementos que perpassam a existência de cada um dos indivíduos que participam do grupo: elementos culturais, familiares, religiosos, situação econômica, experiências, diferentes formas de ser e estar no mundo e interesses diversos formando assim, uma intrincada teia de interações (PASSOS, 2007, p. 80).

Além disto, a formação do professor perpassa também pela sua história de vida como também vai se constituindo ao longo de sua trajetória profissional. Ou seja, o professor vai compreendendo, construindo, elaborando ao longo do tempo situações que passam a fazer parte de sua existência profissional e que vão se somando aos conhecimentos vivenciados na trajetória acadêmica, assim como colocam Farias *et al.* (2008, p. 145) ao dizer que “as experiências vividas pelos professores em seus processos de formação – quer inicial quer continuada – interferem nos seus saberes pedagógicos e também nos saberes de experiência, fazendo-os apoiar ou refutar teorias e práticas.”

Para Tardif (2012, p. 60) a noção de saber, em um sentido amplo, “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer, de saber-ser.” Mas além dos saberes o autor acrescenta a experiência e prática docente como relevantes na trajetória formativa de professores:

Em resumo, como vemos, os saberes que 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 todos relacionados com seu trabalho*. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF, 2012, p. 61 - grifo do autor).

Tardif (2012, p. 61 - grifo do autor) conclui ainda que “*os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos*, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser.” Em consonância, Farias *et al* (2008, p. 58) corrobora dizendo que “esses universos distintos, mas articulados pela pessoa do professor, matizam e ampliam as experiências que constituem como sujeito único, mas também plural por abrigar modos diversos de ‘estar’ no mundo”

Sacristán (2000, p. 167) acrescenta na presente discussão:

A profissão docente não é apenas algo eminentemente pessoal e criativo, sujeito às possibilidades da formação e ao desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores, mas é exercida num campo que pré-determina em boa parte o sentido, a direção e a instrumentação técnica de seu conteúdo. Possibilidades autônomas e competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade que para o que ensina vêm dadas na hora de configurar um determinado tipo de prática por meio da própria representação que faz desses condicionamentos.

Como aproximar, portanto, os saberes, aptidões e as experiências vivenciadas na universidade com o contexto que irão atuar os futuros egressos da licenciatura? Sacristán (2000, p. 208) me dá um direcionamento sobre os trajetos do ensino que pode nos atentar para um currículo que deve ser evidenciado na universidade:

O academicismo invade toda a atividade educativa em ambientes escolares, porque todas as finalidades culturais, sociais e morais da escola se submetem às pautas de desenvolvimento das atividades propriamente acadêmicas. Isso é fundamental para compreender a atividade escolar em si mesma e as dificuldades que os programas de mudança nas escolas encontram. Ao mesmo tempo, é preciso ressaltar a importância da ruptura dos moldes acadêmicos que pode supor a introdução de atividades culturais diversas, extraescolares, oficinas de tipos diversos, etc., principalmente se se relacionam com as atividades “normais” para desenvolver o currículo geral.

A desconexão entre os conhecimentos vivenciados na academia e sua aplicação na escola de educação básica são umas das questões evidenciadas em pesquisa de Passos (2007) ao estudar a elaboração de novos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará:

O decorrer das atividades evidenciou que as novas propostas deveriam buscar a superação das dificuldades históricas como: isolamento entre os curso e Faculdade de Educação, afastamento da realidade da escola básica, a dicotomia entre teoria e prática, falta de integração entre as disciplinas, falta de formação pedagógica dos professores da disciplinas específicas, currículo engessado (PASSOS, 2007, p. 180).

O currículo dos cursos de graduação para a formação de professores, consequentemente, propõe algumas atividades que intentam aproximar ou promover a realidade profissional dos estudantes, fazendo com que passem por experiências docentes ao longo desta trajetória, sobretudo para que os licenciandos se sintam parte significativa de uma educação almejada e democrática, como também outorgante da construção do espaço escolar. Neste caso, curricularmente há: os estágios supervisionados, os programas de monitoria acadêmica, programas de bolsas de iniciação a docência, a prática como componente curricular, dentre outros. Além disto, há dispositivos que apontam para a inserção dos licenciandos em atividades de pesquisa que possam aprofundar a reflexão sobre situações do trabalho docente buscando ressaltar as experiências e as reflexões sobre estas práticas, situações de resolução de problemas, as quais devem entremear todo o processo de formação e atuação profissional.

O saber que o professor utiliza no desempenho de sua profissão tem uma especificidade que exige uma formação inicial e continuada, não é uma profissão que pode se improvisar. Mesmo baseando-se em experiências e em conhecimentos práticos, outros conhecimentos interagem na forma como o professor desenvolve sua ação e enfrenta as questões cotidianas de sua profissão (PASSOS, 2007, p. 84).

Pimenta e Anastasiou (2008, p. 186) falam sobre a formação do professor para atuar no ensino superior. As autoras resumem a discussão sobre a formação de professores relacionando-as também com a necessidade investimentos acadêmicos na pesquisa e formação continuada:

A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender. Ele requer também que se invista em sua formação contínua nas instituições, nas quais instaure práticas institucionais que visem tornar o ensino numa conquista para todos os alunos.

Parece claro que a formação de um professor de música compreende, de forma geral e além de outros, aspectos fundamentais ao conhecimento musical, entre eles: a escrita e leitura musical, prática de um instrumento, conhecimentos técnicos musicais. Mas, de certo não se sabe quais conhecimentos devem fazer parte da formação docente.

A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa considerá-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados. As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, de modo que os estudos específicos realizados no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionamentos históricos, sociais e políticos da escola. Do mesmo modo, os conteúdos das disciplinas específicas precisam ligar-se às suas exigências metodológicas. As disciplinas de formação técnico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas implicam também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo em que fornecem à teoria os problemas e desafios da prática (LIBÂNEO, 1994, p. 27-28).

No colegiado do Curso de Música da UFCA constantemente se discute o quanto os discentes precisam saber ter conhecimentos específicos, como de harmonia, regência, teoria da música e ainda qual e como deve ser sua prática no instrumento musical. Em contato com vários outros professores de licenciaturas em música, percebo que tais questionamentos não são uma exclusividade do Curso de Música da UFCA, mas se esparramam pela rede de cursos de licenciatura do País. São questões efervescentes que dinamizam as discussões e reflexões sobre a licenciatura e formação continuada dos professores em formação na área de Educação Musical e que emergem do atual contexto em que a formação docente em música se insere, sobretudo quando reconheço as múltiplas possibilidades de atuação destes egressos.

No PPC do Curso de Música da UFC(A) estão descritas as competências necessárias para os licenciandos:

O músico educador, após sua trajetória como discente do Curso de Música da UFCA deverá ser reconhecido como um pesquisador, artista que domina os conteúdos, métodos e técnicas relativos aos processos de ensino e aprendizagem da música; devendo ter conhecimento acerca da linguagem musical e que possa se expressar com desenvoltura através do instrumento musical escolhido para a Prática Instrumental, bem como através do instrumento musical natural do ser humano: a voz. Deve buscar consonância com a realidade à qual estará a serviço, alimentando a sua prática no reconhecimento, no respeito e no estudo rigoroso de sua realidade, preocupado com as demandas da sociedade atual, em relação à ecologia, bem estar, sustentabilidade e cultura de paz. (UFCA, 2014, p. 13)

É o Projeto Pedagógico que delineia o território epistemológico de um curso de graduação. É por ele que um curso se norteia para promover uma formação mais integral possível para os professores em formação. Por isso, não se encontra em tal documento receitas do que e como ensinar, mas referências que podem auxiliar neste trabalho. Assim, como outros aspectos, os saberes que são recomendados no PPC são questões, por vezes abertas, mas que devem ser um caminho a ser seguido devido ao compromisso coletivo depositado nele e por ser um instrumento político e de transformação.

O projeto pedagógico configura-se como referencial, elemento norteador da ação educativa da escola, universidade ou curso. Expressa a identidade da instituição, envolve uma reflexão acerca desta, sua missão, objetivos institucionais e seus compromissos sociais e políticos, definidos de forma coletiva (PASSOS, 2007, p. 26).

Os cursos de licenciatura, entretanto, vivem uma dicotomia que paira entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos e que por vezes dividem o cotidiano do curso ou desregra a formação dos discentes. Mas percebe-se por vezes, lacunas deixadas em decorrência desta bifurcação. Passos (2007, p. 165), em sua pesquisa, relata esta tensão e a define em duas concepções:

Uma das principais tensões, que caracterizou a elaboração de novos currículos das licenciaturas, foi o confronto entre as duas concepções de formação docente: a concepção que chamei de reducionista, que entende a formação do professor como justaposta ao bacharelado, com forte ênfase para o conteúdo específico; e a concepção que compreende a docência como profissão com identidade própria, cuja formação o prepare para compreender e atuar crítica e criativamente ante os desafios do mundo contemporâneo.

Sobre a visão da formação docente como justaposta ao bacharelado, o Parecer CNE/CP 009/2001 adverte:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001, p. 6).

Coaduna-se com o referido Parecer a visão de Matos (2008, p. 40) ao dizer que é “urgente superar a falsa dicotomia que tenta distinguir o músico do educador. O entendimento de que toda prática musical é educativa e de que não há educação musical sem realização sonoro-criativa.” Mateiro (2008, p. 21) acrescenta duas visões para a dicotomia teoria e prática relacionada à formação de professores:

O debate sobre a articulação entre a teoria e prática está muito presente em todos os documentos oficiais. Sabe-se que o modelo de formação docente apresenta uma concepção predominante caracterizada por dois polos: a visão aplicacionista das teorias e a visão ativista da prática. A primeira valoriza os conhecimentos acadêmicos enquanto a segunda valoriza o fazer pedagógico, distanciando a dimensão teórica dos conhecimentos.

3. PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Uma dos aspectos importantes para a formação docente é a prática como componente curricular que deve estar presente nos cursos de licenciatura, sobretudo dirimindo a oposição entre teoria e prática tão presente no cotidiano acadêmico. A prática, neste sentido, é entendida por Sácristan (2000, p. 202) como “algo fluído, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos.”

Sobre a prática como componente curricular, o Parecer nº 9, do Conselho Nacional de Educação, diz que:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001, p. 22).

A Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação regulamenta que a prática como componente curricular deve ter 400 horas vivenciadas ao longo do curso. Já o parecer nº 28, também do Conselho Nacional de Educação, prega que esta deve ser distinguida das atividades de prática de ensino e estágio e, ainda acrescenta:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. [...] É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade (BRASIL, 2001, p. 9).

Mesmo considerando que a prática como componente curricular está regulamentada e faz parte de vários projetos pedagógicos dos cursos de nível superior, muitos professores não tem clareza de como promovê-la ou de seus objetivos na formação docente, pois pouco ainda se fala e, por conseguinte, se resume apenas à belos escritos institucionais que, por vezes, complementam documentos em virtude de sua regulamentação oficial. Entretanto, a prática como componente curricular, sobretudo, em um curso de licenciatura, deve entremear todo o processo acadêmico fazendo com que os professores em formação possam vivenciar experiências que lhe servirão como base para sua atuação profissional quando o exercício da docência.

Passos (2007, p. 139) afirma que em um curso superior as práticas como componente curricular “podem se configurar como espaços para discussões, projetos e atividades interdisciplinares.”

Que ações podem ser consideradas prática como componente curricular? Ainda segundo a autora, a prática como componente curricular:

Tem um caráter mais abrangente, podendo se efetivar em espaços diversos, como: contato com órgãos gestores dos diferentes sistemas educacionais, entidades representativas e instituições de educação não formal. Significa propiciar atividades que contribuem para a iniciação do licenciando à docência, tais como: observações, entrevistas, resolução de problemas, uso de tecnologia da informação, narrativas orais e escritas, situações simuladas, estudo de casos, atividades que ofereçam ao aluno subsídios para um tratamento pedagógico para o conteúdo (tornar os conteúdos assimiláveis por meio de exemplos, situações contextualizações, problematizações) análise dos Parâmetros de Diretrizes Curriculares e livros didáticos de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; e produção de material didático (PASSOS, 2007, p. 145-146).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFCA é bastante enfático ao falar da prática como componente curricular, sobretudo ressaltando que esta deve vir acompanhada do desenvolvimento da reflexão, criatividade pedagógico-musical baseados na autonomia e na ação ética. (UFCA, 2014)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muito o que se discutir acerca da formação de professores de música no Brasil, prática como componente curricular e os saberes que devem permear a trajetória formativa docente, principalmente porque desponta uma condição imposta pela contemporaneidade inerente ao ofício de professor e seu papel na sociedade de hoje.

Sabemos, portanto, que devemos buscar o diálogo entre conhecimentos pedagógicos e específicos de maneira que sejam imbricados durante todo o processo formativo docente. Para tanto, é necessário reflexão pedagógica nos cursos de licenciatura a fim de buscar uma unidade de conhecimentos que resultem numa formação docente integral, reflexiva e crítica e, sobretudo, pautada no compromisso com a Educação.

A Educação Musical, portanto, enquanto área de conhecimento, ainda é um universo em construção que tem fomentado discussões e reflexões e que por assim ser, suscitam questões que não se encontram estáticas, inertes, indolentes, mas percorrendo o “caminho das pedras” que se iniciou em tempos passados.

REFERÊNCIAS

- [1] Almeida, José Robson Maia de. Tocar ensinando ou ensinar tocando?: Aspectos sócio-musicais dos discentes de música da UFC Cariri. In: ENCONTRO UNIVERSITÁRIO DA UFC NO CARIRI, 3., 2011, Juazeiro do Norte. Anais eletrônicos... Juazeiro do Norte: UFC Campus Cariri, 2011. Disponível em: <<http://encontros.ufca.edu.br/index.php/eu/eu2011/paper/view/143/221>> Acesso em: 1 set. 2014.
- [2] Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 09, de 08 de Maio de 2001, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2013.
- [3] _____. Parecer CNE/CP 28, de 02 de Outubro de 2001, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2013.
- [4] _____. Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP n. 2, de 19 de Fevereiro de 2002, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 4 mar. 2002, Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2013.
- [5] Libâneo, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- [6] Mateiro, Teresa. A Prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: ____; Souza, Jusamara. (Org.). Práticas de ensinar música. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- [7] _____. A Prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: ____; Souza, Jusamara. (Org.). Práticas de ensinar música. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- [8] Passos, Carmensita Matos Braga. Novos Projetos pedagógicos para a formação de professores: registros de um percurso. 2007. 224f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira)-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2973/1/2007_Tese_CMBPassos.pdf> Acesso em: 22 abr. 2014.
- [9] Queiroz, Luis Ricardo Silva; Marinho, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 13, 83-92, set., 2005. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista13/revista13_artigo9.pdf> Acesso em: 22 abr. 2014.
- [10] Rios, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- [11] Sacristan, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- [12] Tardif, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- [13] Universidade Federal do Cariri. Projeto Pedagógico do Curso / PPC de Música: Licenciatura. Juazeiro do Norte: Universidade Federal do Ceará, 2014.

Capítulo 15

Tradução intersemiótica como fator de contribuição para a história da educação escolar: um estudo sobre a importância da TI para a formação de professor com ênfase na apreciação das metodologias ativas

Maria Cristina Marcelino Bento

Paulo Sérgio de Sena

Ricardo Mendonça Neves dos Santos

Resumo: Este trabalho parte da noção de Tradução Intersemiótica (TI), como defendida por Plaza (2003), que apresenta a história da forma de reconstruir o passado, de modo a construir um presente diferente (BENJAMIN, 1996; CERTEAU, 2006; SAVIANI, 2000, 2004). O foco que envolveu esse recorte se deu junto às implicações da TI para com a formação docente por meio das metodologias ativas. Desta forma apresenta-se o que se entende por formação docente, tomando por base o professor que se forma para assumir um ofício (ARROYO, 2002) e a formação acompanhada pela reflexão sobre a prática educativa (FREIRE, 2006). A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior Salesiana, com graduandos do curso de Pedagogia, durante um semestre. Os trabalhos com os alunos se iniciaram com a aula invertida. Em seguida a classe foi composta de grupos de trabalho após discussões, esclarecimentos sobre os temas estudados. Em continuidade, cada grupo, mediante o tema de trabalho escolheu uma forma diferente de apresentar o conteúdo, num formato diferente daquele que o mesmo foi recebido. Os alunos produziram: histórias em quadrinhos; vídeos e contação de histórias. A TI de Plaza, apresentada neste trabalho para a formação docente, mostrou-se como ferramenta capaz de aprimorar o tratamento metodológico da História da Educação Escolar, na medida em que explorou, por meio de signos escritos, orais e iconográficos, o ato de re-criar e inovar o ensino-aprendizagem. Este trabalho foi apresentado no III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE).

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho parte da noção de Tradução Intersemiótica (TI) como defendida por Plaza (2003). Apresenta a história como forma de reconstruir o passado, de modo a construir um presente diferente (BENJAMIN, 1996; CERTEAU, 2006; SAVIANI, 2000, 2004). Objetiva responder a seguinte indagação: qual a importância da TI na História da Educação Escolar, especificamente na formação de professores? Neste trabalho estamos interessados nas implicações da TI para a formação docente. Desta forma, apresentamos o que estamos entendendo por formação docente, tomamos por base o professor que se forma para assumir um ofício (ARROYO, 2002) e a formação acompanhada pela reflexão sobre a prática educativa (FREIRE, 2006).

2. A TRADUÇÃO INTERSEMÓTICA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A TI de Plaza (2003) adotada por nós se faz pela concepção do signo como processo tradutório – intermédias e multimédias. Definimos signo como Santaella e Vieira (2008) embasados em Pierce, que apresentam o signo como representante de algo em outro algo; ou como Pignatari, *“toda e qualquer coisa que se organize ou tenda a organizar-se sob a forma de linguagem, verbal ou não verbal”* (2004, p.15).

Plaza apresenta a definição de Tradução Intersemiótica ou *“transmutação” a partir de Jakobson a “interpretação dos signos verbais por meio dos sistemas, ou de um sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura”* e acrescenta que é possível fazermos o inverso. Assim, entendemos o apresentado por Freire (1997,11) *“a leitura de mundo procede a leitura da palavra”*, ou seja, utilizamos a TI, mesmo que de forma inconsciente a todo momento. Desta forma, é necessário destacar a citação a seguir:

É evidente que tudo parece traduzível, mas não é tudo que se traduz. Traduz-se aquilo que nos interessa dentro de um processo criativo (tradução como arte), aquilo que em nós suscita empatia e simpatia como primeira qualidade de sentimento em que uma coisa está a outra conforme os princípios da analogia e da ressonância. (PLAZA, 2003, p.33 e 34)

Mediante o exposto, pode-se afirmar que é possível utilizarmos a TI de Plaza, sob a ótica da arte para a história da educação escolar, uma vez que se traduz o que interessa a alguém. Assim, estamos interessados em compreender a formação de professor por meio dos diferentes signos produzidos pela história da educação escolar.

Traduzir ou reconstruir história requer um olhar cuidadoso por parte de quem o faz. Saviani (2000, p.8) afirma que não devemos aderir a uma visão cíclica da história. Bento (2008,

p.15 e 16) ressalta que os fatos da história não se sucedem em ordem determinada, é preciso compreender a origem da causa de cada fato, o que eles representam em cada tempo vivido. Acrescentamos a estas palavras a citação de Benjamin (1994, p.225) *“Nunca houve um momento da cultura que não fosse o momento da barbárie.”*

Além da compreensão de cada fato é preciso historiografar para re-inventarmos o presente. Plaza (2003), Apud Benjamin captura a história como re-invenção a um projeto novo. Do mesmo modo, afirma Certeau (2006, p.16) *“A história é o privilégio que é necessário recordar para não se esquecer a si próprio. Ela situa o povo no centro dele mesmo, estendendo-o de um passado a um futuro”*.

Recuperar a história é conhecer os caracteres próprios de um povo ou grupo de pessoas. Saviani (2000, p.8) assinala que *“o homem, além de um ser histórico, busca agora apropriar-se da sua historicidade. Além de fazer história aspira a se tornar consciente dessa identidade”*. Assim, entendemos que é possível reconstruir a história da educação escolar para a reflexão da formação de professor.

Para historiografar a História da Educação Escolar, com vista à formação de professor é preciso mencionar Lopes (1986 Apud Nunes e Carvalho, 2005, p.20):

No Brasil, a história da história da educação não se dissocia da história da Escola Normal, nem da inserção da Pedagogia como seção da Faculdade Nacional de Filosofia ou da criação das Faculdades de Pedagogia e dos programas de pós-graduação nos anos 70.

A formação de professor em nosso país esta vinculada a história da educação, ou seja, pensar a formação docente é refletir sobre um dos pontos desta história.

O levantamento das referências realizado para este trabalho utilizou textos sobre a história da escola. Segundo Mogarro (2005, p.106), a importância deste material tem sido sublinhada por autores em Portugal e no Brasil. O mesmo autor ensina que identidade e memória de uma instituição escolar podem ser consagradas a partir do arquivo escolar, ou seja, estes documentos nos remetem à cultura gerada no cotidiano escolar.

Le Goff (1996, p.545) afirma: um documento do arquivo escolar, não é apenas papel guardado, por conta do ontem, mas algo produzido pela sociedade que o fabricou mediante as histórias da mesma. Acrescentamos a definição de tradução que para Plaza (2003, p.6) pode ser:

O intervalo que nos fornece uma imagem do passado como ícone, como mônada. A tradução ao recortar o passado para extrair dele um original, é influenciada por este passado ao mesmo tempo em que ela também como presente influencia o passado.

Werle (2004, p.24) destaca que ao tomarmos um documento do arquivo escolar, precisamos analisá-lo, criticá-lo, relativizá-lo. Quem trabalha com história das instituições educativas reúne, compara, organiza, transforma em monumentos, documentos objetos e outros artefatos (Le Goff, 1990 Apud Werle, 2004). Conforme o autor, monumento é um sinal do passado, é um legado à memória.

Para compreender uma história não basta um tipo de fonte, é preciso o olhar cuidadoso sob diferentes fontes de informação, buscando analisá-la para depois reproduzi-la sobre outra mídia. Mogarro (2005, p.82) assinala a importância do entrecruzamento de fontes de naturezas diferentes para a compreensão da história.

Podemos afirmar a necessidade em utilizarmos diferentes mídias e compreender como estas dialogam entre si sobre um mesmo momento da história.

Podemos destacar o uso das experiências vividas por cada sujeito em um dado tempo da história da educação escolar, a fim de demonstrar que estas vivências estão guardadas na memória de cada indivíduo.

Werle (2004, p.27), define: memória é um mecanismo pelo qual se pode, no presente, inferir algo que se situa no passado. Assim, destacamos Larossa (2004), que afirma: esta inferência propicia aos sujeitos oportunidade de sentir, ouvir e assimilar com profundidade e sentido, sua visão da instituição escolar e de mundo.

De acordo com Pollak (1992, p.202), *“memória deve ser entendida como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes”* As memórias podem ser recolhidas por meio do relato oral, auxiliado ou não por fotografias ou outros objetos de referência há um tempo vivido.

Plaza (2003, p. 8) afirma:

Na medida em que a criação encara a história como linguagem, no que diz respeito à tradução, podemos aqui estabelecer um paralelo entre o passado como ícone, como possibilidade, como original a ser traduzido, o presente como índice, como tensão criativo-tradutora, como momento operacional e o futuro como símbolo, quer dizer, a criação à procura de um leitor.

Assim, podemos afirmar que Tl apresentada por Plaza pode auxiliar na compreensão da história da educação, em especial na formação de professor, na medida em que passado-futuro-presente tornam-se uma trama. É necessário compreender a trama entre estes tempos, para projetar o futuro, que está presente, já é passado.

3.MATERIAL E MÉTODOS

Participaram da pesquisa 60 alunos de um curso de Pedagogia, que cursaram a disciplina de Filosofia e História da Educação Brasileira, esta disciplina é semestral. No início do semestre letivo desta disciplina os alunos receberam orientações sobre o plano de trabalho, momento de: conhecer o que seria realizado e da organização dos combinados ou do contrato pedagógico, como explica Groupa (1996).

Os trabalhos iniciaram com a divisão da turma em grupos. Cada grupo ficou responsável por estudar um tema/texto. O texto de cada grupo estava disponível no ambiente virtual da instituição que cedia o curso em questão, de modo que cada grupo tinha acesso ao seu texto e dos demais grupos, caso quisessem lê-los também.

Mediante agenda organizada pelos sujeitos desta pesquisa, cada grupo de alunos apresentou o tema, os esquemas de estudos, dúvidas. O professor foi mediando os comentários e esclarecendo as dúvidas.

Ao término do estudo dos textos, cada grupo pode definir a partir de seus conhecimentos das ferramentas tecnológicas ou do uso de aplicativos para uso em educação escolar uma forma de traduzir a essência de cada texto estudado – momento da TI.

Cada grupo discutiu e decidiu qual seria a outra forma de apresentar o tema estudado. Em plenária o orador de cada grupo apresentou e justificou a nova forma de apresentação ao tema.

4.RESULTADOS

O Quadro 01 apresenta uma síntese dos trabalhos desenvolvidos pelos Alunos, segundo o tema e o tipo de tradução/produção dos alunos.

Os grupos decidiram criar um vídeo, as justificativas estão pautadas em caminhos diferentes. Um grupo conhece um aplicativo que facilita a criação de vídeos, o segundo grupo quer aprender a criar vídeos, conhecem pouco sobre essa técnica. Enfim, solicitaram ajuda aos alunos do curso de rádio e tv, como está apresentado no Quadro 01.

História em quadrinhos, quatro grupos decidiram recriar seus textos desta forma. A justificativa foi unanime, todos aprenderam a utilizar o aplicativo em uma disciplina do curso, mas não tiveram a oportunidade em desenvolver algo, no período das aulas.

Quadro 01. Tradução/Produção dos Alunos quanto aos Temas/Títulos do Texto.

Grupos	Tema/Título do texto	Tradução/produção
G1	O que é filosofia e filosofia da educação?	Vídeo
G2	O que é história e história da educação?	História em Quadrinhos
G3	Princípios, fundamentos e Organização dos Parâmetros curriculares Nacionais	História em Quadrinhos
G4	Relações de trabalho	Contação de Histórias
G5	Valores, valores na educação escolar	História em Quadrinhos
G6	Filosofia e pratica docente	História em Quadrinhos
G7	Idealismo	Jogo de Tabuleiro
G8	Behaviorismo	Vídeo
G9	Realismo	Contação de Histórias
G10	Pós-modernismo	Power point

Fonte: Acadêmicos de Pedagogia de uma IES do Vale do Paraíba, SP, 2015.

Dois grupos optaram por recriar por meio da contação da história, os alunos destes dois grupos frequentam um grupo de contação de histórias da instituição em que estudam. Adaptar o texto para a contação de história seria a melhor forma de proporcionar aos colegas de classe a informação de forma prazerosa e lúdica.

Jogo de tabuleiro, trilha, para o grupo a melhor forma para se aprender é a a partir do jogo, podemos utilizar o jogo apresentar, avaliar um conteúdo escolar ou não. O último grupo, preferiu utilizar a apresentação de Power point, fazendo uma mistura entre texto e figuras, pois não se sentiam preparados para recriar algo muito diferente como os dos demais grupos.

A disciplina de História da Educação Escolar pode deixar de ser decoreba e ser compreendida, na medida em que o professor e alunos: estudam e re-fletem juntos, sobre cada tema da disciplina; compreensão da disciplina para a práxis docente. Os sujeitos conseguiram compreender os textos e traduzi-los em ou forma de linguagem, mediante o quadro acima, somente um grupo de sujeitos teve mais dificuldade para

transformar texto escrito em outra forma de linguagem, utilizou o formato de Power point.

5.DISSCUSSÃO E CONCLUSÕES

Para que o professor possa compreender o passado (aqui passado é o que temos como História da Educação Escolar) para projetar o futuro faz se necessário, desenvolver um olhar “cuidadoso” sobre o passado da educação escolar; da mesma forma, precisa interessar-se por estas histórias.

Desta forma, entendemos como exposto no texto, traduz o que interessa a alguém. O professor poderá ler e compreender o seu ofício na medida em que conseguir sentir-se sujeito que tece a própria história e ao mesmo tempo as histórias da educação escolar.

Finalizamos, destacando que: para auxiliar o docente na compreensão da história tem-se como necessidade a revisão da organização metodológica, para tal

A TI de Plaza, como apresentada neste trabalho para a formação docente, pode aprimorar o tratamento metodológico da História da Educação Escolar, na medida em que explora por meio de signos escritos, orais e iconográficos para re-criar. Assim, a disciplina - História da Educação Escolar - deixa de ser um momento de revisitação aos momentos passados, mas um espaço em que o professor formador e o professor em formação possam estudar, refletir e re-criar o ser/estar professor, contribuindo para a história e historiografia da educação escolar e não escolar.

REFERÊNCIAS

- [1] Arroyo, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 251p.
- [2] Benjamin, Walter. Sobre o conceito da história. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e historiada cultura. Tradução: Sérgio Paulo Roanet. 7ª edição. SP: Brasiliense, 1994.
- [3] Certeau, Michel de. A escrita da história. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; Revisão Técnica de Arno Vogel. 2ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. 345p.
- [4] Freire, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 19ª edição. São Paulo: Cortez, 1981. p.96.
- [5] . Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 146 p.
- [6] Groupa, Julio Aquino (org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- [7] Larrosa, Jorge. Experiência e paixão. In: Larossa, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autentica, 2004.
- [8] Le Goff, Jacques. História e memória. Tradução de Bernardo Leitão et al; 4ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.
- [9] Mogarro, Maria João. Arquivos em Educação: a construção da memória educativa. In: História da Educação, Campinas, SP, n.10, p.76-99, jul/dez.2005.
- [10] Nunes, Clarice; Carvalho, M. M. C. de. Historiografia da educação e fontes. In: Gondra. José Gonçalves. (org.). Pesquisa em História da Educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 17-62.
- [11] Pignatari, Décio. Introdução à semiótica: uma ciência que ajuda a ler o mundo. In: Semiótica e Literatura. 6ª edição. SP: Ateliê Editorial, 2004.
- [12] Plaza, Julio. Tradução Intersemiótica. SP: Perspectiva, 2003.217p.
- [13] Pollak, Michael. Memória e Identidade Social. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em <www.raiaiviva.org> Acesso em: 18/09/2007.
- [14] Santaella, Lúcia; Vieira, Jorge. Uma epistemologia semiótica. In: Metaciência: uma proposta semiótica e sistêmica. São Paulo: Mérito, 2008.157p.
- [15] Saviani, Dermeval (org.). O Debate Teórico-Metodológico no Campo da História e sua Importância para a pesquisa Educacional. In: . História e História da Educação: o Debate Teórico-Metodológico Atual. Campinas, SP: Histedbr, 2000.

[16] . Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: Nascimento, Maria Isabel Moura. et al, (org.). Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 266 p.

[17] Werle Werle, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições escolares: de que se fala: In: Lombardi, José Claudinei. & Nascimento, Maria Isabel Moura (orgs.) Fontes, História e Historiografia da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 422 p.

Capítulo 16

A formação de professores e as dificuldades do fazer docente

Sílvia César Lopes da Silva

Alciene Pereira Marinho

Jailda Santos Arruda

Lucas Emanuel da Silva Gomes

José Ferreira de Lima Neto

Resumo: Durante a nossa formação temos nos deparado com diversos desafios os quais foram nos acompanhando ao longo dos anos. Estes nos levam a pensar algumas questões as quais convivem em nosso cotidiano e perpassam nossa prática na sala de aula. Neste caso, porque o modelo de escola que temos não corresponde às necessidades dos alunos que esta chega? Até que ponto novas metodologias de ensino estão sendo aplicadas em sala de aula e quais seus efeitos? Ao olharmos para as tecnologias digitais, quais espaços as mesmas estão tendo na sala de aula? O professor em relação às propostas curriculares ocupa papel relevante, uma vez que a ele cabe a mediação dos conteúdos e do conhecimento junto a seus alunos. Porém, o que se observa em alguns casos, diante das limitações – espaço, tempo, remuneração salarial, desinteresse por parte dos alunos e etc.- são práticas arcaicas as quais são reproduzidas e repetidas ano após ano sem dar a mínima possibilidade ao aluno de questionar ou refletir sobre os assuntos abordados. Tais situações chamam-nos atenção uma vez que refletem diretamente no fazer do professor e, por conseguinte no processo ensino aprendizagem de seu aluno. Assim, no presente texto buscaremos refletir acerca do fazer docente, suas dificuldades e seu contexto, ao passo que tomaremos por base alguns estudos e autores os quais nortearão nossa reflexão e entendimento da temática proposta.

Palavras-Chave: Professor, Formação docente, Tecnologias

1. INTRODUÇÃO

A atual conjuntura social nos instiga a pensar o homem enquanto ser coletivo e mutável. Não dá para dissociá-lo deste emaranhado de avanços, dentre os quais o tecnológico, que a cada dia se atualiza e se refaz. É a partir desse contexto que situamos a necessidade de refletir a formação de professores, uma vez que a escola, o aluno e a sociedade passam por transformações e é necessário atentar para tal fato, buscando alternativas viáveis que minimizem lacunas deixadas ao longo dos anos, e mais especificamente, ao longo do processo formativo.

Assim, neste artigo refletimos sobre a formação de professores a partir da necessidade de pensar uma formação continuada, atualizada e contextualizada com a realidade e cotidiano da sala de aula¹⁸. Formar para o dia a dia, é perceber que os sujeitos estão em processos, se recriando e readaptando de acordo com as necessidades. É a partir desse cenário que fazemos a nossa leitura acerca da formação de professores a contextualizamos tendo por base o modelo de escola e as tecnologias e mídias digitais.

2. METODOLOGIA

Pensar a formação de professores é adentrar numa vasta seara, permeada de diversos fatores como tempo, distância, qualidade na formação, dedicação do formando e compromisso daquele que forma, dentre outros. Para tanto, tomamos por base um referencial teórico, que discute e debate algumas questões pertinentes a formação de professores, bem como as lacunas deixadas ao longo deste processo.

Dessa forma, optamos por uma pesquisa básica de tipo bibliográfica, na qual, a partir do modelo de escola e das mídias e tecnologias digitais situamos o professor, como sujeito agente de um processo que exige a cada instante muito mais que o domínio de um conteúdo.

Assim, os autores e texto aqui mencionados, servirão de suporte para o entendimento das reflexões sinalizadas. Concordamos com Appolinário (2011) e Severino (2007) quando estes afirmam que, as fontes bibliográficas permitem ao pesquisador revisar teorias e autores com o propósito de entender o tema proposta.

3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES O OS DESAFIOS DE UMA BOA PREPARAÇÃO

Por maiores que sejam os problemas enfrentados ao longo das últimas décadas em relação ao sistema educacional e, por conseguinte a sua qualidade, acreditamos ser necessário investimentos significativos na formação do professor e na identidade profissional do mesmo. E quando pensamos em formação, pensamos no sujeito como um todo, já que ele interagem com o meio, sente pensa e atua. Ou seja, mais que teorias, é preciso preparar o professor para enfrentar problemas reais de pessoas comuns.

Dá ser necessário,

Além das questões envolvendo o ambiente universitário, a falta de diálogo com a realidade da escola é outro fator apontado como fonte de dificuldades para os professores recém-formados que ingressam nas redes de ensino (INSTITUTO PORVIR, 2015, *on line*).

A dinâmica da sala de aula e seu cotidiano vêm exigindo mais que teóricos, além da teoria, exige-se competência para atuar de forma profícua e ações que saiam do corriqueiro e trivial. O século XXI sinaliza mudanças sociais que afetam diretamente as relações educacionais, mais especificamente a do professor e aluno.

¹⁸ Quando pensamos o cotidiano escolar, o concebemos a partir dos sujeitos e das trocas simbólicas que acontecem no dia-a-dia. E por ser composto por pessoas, cada um traz em si, suas vivências, seus sonhos, seus fracassos, suas conquistas, e na sala de aula ganham forma e sentido enquanto sujeitos para o mundo, uma vez que a educação e a escola tendem a permitir tal ação. Sobre o cotidiano escolar, Regina (2003) tem um trabalho significativo o qual o apresenta como algo dinâmico e singular. In: REGINA, R. L. (Org.) Métodos, métodos e contra métodos. São Paulo: Cortez, 2003.

Contudo, os novos sujeitos, as novas relações, o novo jeito de se comunicar e as redes sociais, afetam o saber e o conhecer que por conseguinte desencadeiam nas questões do fazer.

Sobre essa questão Saviani (2009) ressalta que:

Quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. (SAVIANI, 2009, p.149)

O que se compreende é que, ao tornar-se especialista o professor domina certa área do conhecimento, neste caso, entende-se conhecimento por conteúdo. Por outro lado, o mesmo autor afirma que:

A esse modelo se contrapõe aquele (...) o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p.149)

Entende-se com isso que a formação profissional implica em entender a aprendizagem como um processo efetivo e contínuo, o qual requer não só teorias, mas análises de etapas as quais envolvem ideias, práticas, valores e ações. Dessa forma, o estudo do professor e o cotidiano da sala de aula, percebendo-o como ser histórico e inserido socialmente, ajudam a compreender essa conjuntura pedagógica, aluno, escola e prática diária, e, por conseguinte sua formação. Assim, quanto mais significativa for sua história de vida e profissional, como sujeito ativo de um sistema, maiores serão os resultados e desempenho de uma prática que tem em seu bojo o significativo.

Nóvoa (2013) refletindo sobre essa questão nos faz pensar algo importante acerca do processo formativo dos professores:

É inútil escrever textos atrás de textos a *praxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referência do saber docente ou sobre os professores reflexivos se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação. É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganhem visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo, e, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados em uma pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. Não advogo qualquer deriva praticista, tão do agrado dos meios conservadores, que procuram definir o professorado como uma atividade puramente técnica. Defendo, sim, que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. (NÓVOA, 2013, p. 203)

Muitas lacunas deixadas ao longo da formação não são discutidas na universidade, tampouco no dia a dia a partir da prática do professor. Mais que receitas práticas que minimizem problemas relacionados a aprendizagem, comportamento, déficit de atenção entre outros, é preciso refletir sobre essa prática e rever a mesma, a direção a ser tomada e as ações executadas acontecerão de forma contínua e em parceria. Essa reflexão reconstrói os caminhos, gera novos conhecimentos, os quais reinvestidos na ação

dão novos sentidos ao fazer do professor. Esta na sala de aula é mais que dar aulas, é entender os sujeitos, seus avanços, seus limites, suas dificuldades. É reexaminar criticamente os objetivos, se auto-observando no processo. É ser crítico consigo mesmo.

Dessa forma, cremos que não é possível pensar a formação do professor dissociada das questões da sala de aula e de tudo o que envolve a mesma. Pois é nela que o existir do ser professor se dá, e a essência do ser aluno ganha sentido. Assim, é de suma importância entender o modelo escolar, bem como as tecnologias digitais enquanto fator importante para o fazer docente.

2.1.0 MODELO ESCOLAR

O mundo vem passando ao longo das últimas décadas grandes transformações, às tecnologias e a rede mundial de computadores tem colaborado significativamente para que esse processo aconteça. Os relacionamentos, a comunicação, a pesquisa, os estudos e etc, passaram a ter denotações as quais antes não se concebia. Que direções tomarmos e quais objetivos alcançaremos? Ainda não se sabe, uma vez que muito se tem por experimentar e saber, porém, de onde partimos e onde estamos, tornam-se mais fácil uma vez que empiricamente vislumbramos contexto e situações as quais somos interpelados a situarmos enquanto sujeitos inseridos nesse processo.

Assim, pensar o modelo de escola e situá-lo na atualidade nos remete a repensar o contexto e as práticas nesta desenvolvidas. Para tanto, mais que espaço físico, a palavra escola sinaliza a diversos significados como local de disciplina, de ensinamentos, de aprendizagem, de recreação, de princípios e etc.

Sob esse questão Mosé (2013) afirma que:

A vida escolar, ainda hoje, organiza-se em série, e os saberes se dividem em diversos conteúdos isolados, sem conexão uns com os outros, em aulas de cinquenta minutos, que ainda se anunciam por um sinal sonoro que lembra o apito das fábricas. Gramática, literatura, álgebra, geometria, genética, citologia, ótica, mecânica, saberes que são ministrados isoladamente, cada um retratando um fragmento do saber que nunca se relaciona com os outros e com a vida, que, em si mesma, é extremamente articulada e complexa (MOSÉ, 2013, p.49).

A autora chama a nossa atenção para o fato que, enquanto organismo vivo, a escola segue uma lógica que deveria ser “mais viva”, onde o sentido dos sujeitos e das coisas passaria a se articular constantemente, e nos desperta para tais questões nos fazendo pensar até que ponto a vida acontece neste ambiente ou as práticas desencadeiam apenas morte, a partir de processos mecânicos e repetitivos? Daí a necessidade de romper com o modelo tradicional, o qual se privilegia a quantidade de informações e conteúdos, na maioria das vezes pouco significativa para a vida do aluno em detrimento daquilo que se correlaciona com o contexto e as necessidades para a vida.

Em relação a essa questão os PCN's sinalizam que é preciso

Mostrar a importância da participação da comunidade na escola, de forma que o conhecimento aprendido gere maior compreensão, integração e inserção no mundo; a prática escolar comprometida com a interdependência escola-sociedade tem como objetivo situar as pessoas como participantes da sociedade — cidadãos — desde o primeiro dia de sua escolaridade (BRASIL, 1998, p.10)

Cremos que situar as pessoas como participantes da sociedade é dar as mesmas a condição de sujeitos ativos, onde conhecimento e experiência de vida estão entrelaçados e se articulam cotidianamente. Dessa forma, ao se apropriar do conhecimento num ambiente que o leve a isso, os sujeitos tendem a partilhar com os seus pares e se tornam pessoas mais conscientes e responsáveis por sua transformação pessoal e coletiva.

O modo como se aprende torna-se importante no instante em que faz os sujeitos transcender a mundos reais e imagináveis, porém, possibilitando-lhes correlacionar saber teórico a empiria. É essa nova maneira de ver e viver a realidade que vem faltando ao modelo escolar, uma vez que as práticas desenvolvidas na escola não refletem o contexto do aluno nem as suas necessidades.

Dáí a importância de se repensar as práticas desenvolvidas na sala de aula e motivar os sujeitos a participar e a construir o seu processo formativo com o professor.

É importante destacar que não dá para conceber a escola a partir de conceitos de outrora.

Assim, Freire (1987) destaca que:

Introjetando a autoridade paterna através de um tipo rígido de relações, que a escola enfatiza, sua tendência, quando se fazem profissionais, pelo próprio medo da liberdade que neles se instala, é seguir os padrões rígidos em que se deformaram. (FREIRE, 1987, p.88)

Cabe destacar aqui, que as ações de ensinar e aprender não são somente atividades escolares, uma vez que fora da escola também se aprende e se ensina, e estas são ações que ocorrem durante a vida inteira, em todos os lugares, em todas as idades para todos os sujeitos. O que se espera da escola é que além do processo de socialização dos indivíduos e saberes é que ela forme pessoas para atuar no mundo como seres ativos e pensantes que substituam a formação tecnicista por uma formação para a vida, e que seja questionadora do ser e das coisas. É preciso ultrapassar as marcas dos resultados estatístico obtidos a partir de exames e provas, e re-significar o fazer pedagógico tanto para o mestre quanto para o discípulo. O que necessitamos é pautar o sentido da escola como uma instituição a qual conhecimento, cultura, educação e formação humana estão interligadas.

Dáí a necessidade de se pensar a escola enquanto modelo de um tempo e refletir acerca de seu significado em resposta a esse tempo e por conseguinte, o preenchimento das necessidades dos sujeitos. Um dos desafios que perpassa esse modelo são as mídias e tecnologias. Mesmo sabendo dos investimentos e dos esforços em manter a escola conectada com o mundo e atendida as questões contemporâneas, nos deparamos com realidades as quais caminham na contramão deste processo. Assim, urge a necessidade de se pensar sobre essa questão e sinalizarmos as tecnologias como meio que facilita a comunicação o conhecimento e as relações sociais dentro e fora da sala de aula.

3.0 PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO PARA UMA PRÁTICA VIVA

O uso das tecnologias na sociedade a cada dia se acentua como algo comum, corriqueiro e necessário. Pois se olharmos pelo prisma do tempo, da distância e da facilidade nos damos conta que as mesmas vêm facilitando a vida do homem na modernidade e acelerando os processos comunicacionais. Isolar-se dessa situação ou fazer de conta que a mesma não procede, é ir de encontro a dinâmica do tempo. Pois vive-se permeado e moldado pelo tecnológico, com este aprendemos novas formas de nos relacionarmos e reaprendemos a ser sujeitos na atualidade.

Cabe ressaltar que se por um lado somos bombardeados por toda uma gama de tecnologias, por outro é imprescindível a busca por conhecimento, já que com a mesma velocidade que se criam, se recriam e atualiza-se. Se pegarmos, por exemplo, a informação, esta atualiza-se a cada instante, e é o que contribui para a sociedade se transforme constantemente na sociedade da informação¹⁹ e se torna uma necessidade humana que perpassa todas as formas de relações sociais.

Inserida nesse cenário de comunicação, redes sociais, internet e etc, a escola vem passando por adaptações, as quais tem exigido do professor certos jogos de cintura, quanto a novas metodologias bem como a dinâmica de uma didáticas que favoreça conteúdos e aprendizagem. Pois é preciso ter em mente que o acesso as tecnologias e a web por parte do aluno, acontece fora dos muros da escola e toda uma vivência atrelado ao uso, conhecimentos e interação são constantes no universo do aluno, menos dentro da sala de aula, uma vez que as regras preestabelecidas para o uso do celular pro exemplo, são claras e não permitem o uso de aparelhos durante a aulas.

¹⁹ Mesmo sem nos darmos conta, estamos paulatinamente nos acostumando com todas as formas de mídias e tecnologias onde consumimos, experimentamos e nos adaptamos as mesmas sem nos darmos conta ou questionarmos o porque de tudo isso. Vivem na sociedade da informação é está imbuído em uma era na qual tempo, distancia, informação e conhecimentos se cruzam e interconectam em rede, fluindo e se renovando constantemente. Com isso valores são criados, recriados e adaptados, fazendo com que os sujeitos repensem suas formas de atuar e conceber o mundo e as relações sócias. In: TAKAHASHI, Tadao (Org) Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde. Brasília. Ministério da Ciência e Tecnologia. 2000.

Corroborando com essa questão, quanto ao uso das tecnologias, Pretto (2013) afirma-nos que,

O ponto nevrálgico, penso eu, está centrado sempre e sempre na mesma questão: as políticas públicas consideram que educação é sempre aula, aula com professor na frente ditando o rumo! Com essa concepção de educação, mesmo que de forma subjacente e não explicitada nos discursos, chegamos à grande questão e ao maior desafio quando pensamos em cultura digital: de que adianta termos notebooks, computadores, câmeras e tablets se o que se espera da escola, em última instância, é que tudo se resuma a um professor dando aulas? (PRETTO, 2013, p.59)

É preciso reconhecer que a sala de aula é um espaço coletivo, por onde perpassa pessoas, conhecimento, trocas de informação, interações e descobertas, e para além de uma simples ferramenta pedagógica para “dar aulas” como aponta o autor, as tecnologias tendem a auxiliar a prática do professor, quando bem utilizadas. Assim, contextualizar seu uso, a partir de novas descobertas e desafios junto aos alunos, é uma forma de aproximar rotina da sala de aula a necessidade dos sujeitos que configuram a mesma. Dessa forma, a curiosidade, as buscas e as novas descobertas, fazem das tecnologias algo além do mecânico, uma vez que por si só, elas não são capazes de transformar a prática do professor, o sentido dado ao seu uso perpassa pela preparação do docente e por conseguinte pelas motivações em trabalhar com o novo. Atentar para tais questões é sair do mero conteúdo disciplinar, para um processo contínuo, no qual o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma atraente, inovadora, motivadora e participativa.

Em um trabalho recente sobre o uso das tecnologias em sala de aula, mais especificamente as produções textuais em redes sociais, Silva (2014) aponta que:

As tecnologias e a web têm proporcionados aos jovens alcançar mundos até então inalcançáveis, ultrapassar barreiras até então intransponíveis. Possibilitando aquilo que a escola ainda não conseguiu, conduzir o aluno a mundos desconhecidos e fazer com os mesmos se tornem protagonistas de suas buscas. (SILVA, 2014, p.80)

É esse protagonismo que falta ao longo da formação do discente, que segue pela academia com a formação docente, e retorna mais uma vez a sala de aula da educação básica. Como aluno, não nos reconhecemos sujeitos do processo, e como professores, caminhamos na contramão de um contexto que nos desafia a adaptarmos ao mutável. Não conseguimos dentro da escola, ver por entre seus muros o que acontecem fora da mesma, nossas práticas, pautadas em conteúdos, disciplinas e provas, não permitem diálogos com dinâmicas do dia a dia, nem muito menos com as tecnologias.

Dessa forma, mais que uma aula, cabe a escola encontrar junto a professores e alunos, um sentido maior para o fazer docente e o ser discente nesse processo formativo mediado pelas tecnologia. Uma vez que os sujeitos são outros, o tempo é moderno, e as velhas práticas de se ensinar e aprender já não condiz com a realidade. Se estamos vivendo uma crise, é preciso observar os sinais da mesma e buscar solucionar com os envolvidos os problemas existentes. É preciso olhar para a transição e buscar nesta as respostas que tanto nos instiga enquanto escola, pois mesmo que não saiam resoluções para os problemas que por si só estão enraizados na complexidade humana, no mínimo teremos respostas os quais nos possibilitarão entendê-los.

Assim, não é possível deixar de lado, no processo formativo do professor hoje em dia, o debate acerca da escola e das tecnologias. Pensar esse modelo de escola, seu papel e significado para a sociedade é o primeiro passo, e atentar para as questões das tecnologias e da rede mundial de computadores segue o mesmo caminho, uma vez que essas refletem as questões sociais as quais não podemos olvidar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os desafios encontrados ao longo de uma formação e as lacunas que a mesma vai deixando nesse processo. Porém cabe ao professor refletir sua prática e buscar respostas que

auxiliem seu fazer na sala de aula e possam mediar conteúdo e conhecimento, sem que tais lacunas dificultem sua ação e não permitam fazer o diferencial junto a seus alunos.

Enquanto modelo, a escola não facilita o trabalho do professor ao passo que distancia o seu fazer da real necessidade do aluno. Uma das vias alternativas, cremos ser, o uso das tecnologias. Uma vez que os jovens são usuários, tem facilidade em conectar e acessar, e se essas ações forem pensadas de forma a

desenvolver o trabalho do professor em sala de aula, respostas positivas surgirão e farão com que todos se encontrem nesse espaço.

Mais que reciclagem, os professores necessitam formações que se adéquem a sua realidade, que dialoguem com os problemas enfrentados na sala de aula, e que apontem saídas para o mesmo. Mas isso só será possível quando o professor for considerado sujeito do processo como sujeito agente, e não mero especialista em sua área de conhecimento, e para que isso aconteça é preciso atentar para o fazer docente e suas dificuldades no cotidiano da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- [1] Appolinário, F. Dicionário de Metodologia Científica. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- [2] Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. – Brasília : MEC/SEF, 1998.
- [3] Freire, P. Pedagogia do Oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- [4] Instituto Porvir - Desafios e Caminhos para a Formação de Professores no Brasil (Série Formação de Professores),2015. Disponível em: <http://porvir.org/?s=S%C3%A9rie%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores&t=1> <Acesso em 03 de Julho de 2019>
- [5] Nóvoa, A. Nada substituí um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A [ET al.] Por uma política nacional de formação de professores. - 1. Ed.- São Paulo: Editora UNESP, 2013.
- [6] Pretto, N. L. Reflexões: ativismo, redes sociais e educação / Nelson De Luca Pretto. - Salvador: EDUFBA, 2013.
- [7] Regina, R. L. (Org.) Métodos, métodos e contra métodos. São Paulo: Cortez, 2003.
- [8] Saviani, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. [online]. 2009, vol.14, n.40, pp.143-155. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. <Acesso em 02 de Julho de 2019>
- [9] Severino, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.
- [10] Silva, M. Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- [11] Silva, S.C.L. Produção textual e tecnologias: um estudo etnográfico de uma sala de aula de língua portuguesa da educação básica. 2017, 107p. Dissertação. (Mestrado Profissional em Formação de professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-Pb.
- [12] Takahashi, T (Org) Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde. Brasília. Ministério da Ciência e Tecnologia. 2000.

Capítulo 17

Formação de formadores pnaic: parcerias, desafios e conquistas no tocantins.

Aldizia Carneiro de Araujo

Alessandra Escobar

Resumo: O presente trabalho aborda o processo de formação continuada dos professores formadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Tocantins, no que se refere à sistematização e os possíveis resultados desse trabalho na formação dos professores formadores locais. Pretende-se elucidar em que medida essa formação continuada ofereceu contributos e, ou, enfrentou desafios nas escolas públicas do Tocantins. Busca-se explicar como foram realizados os estudos, as atividades, e as reflexões que ocorreram nas modalidades: presencial, a distância e em serviço, de modo a identificar concepções e práticas de alfabetização dos participantes. Aponta para as concepções dos formadores locais sobre formação, assim como as expectativas, prioridades e avaliação deles acerca do programa PNAIC. Este artigo expôs um breve histórico do PNAIC, apresentando sua fundamentação legal, diretrizes, objetivos e desfecho até o ano de 2018, além de esclarecer a operacionalização desse Programa no âmbito do Estado do Tocantins, destacando seus avanços e desafios numa perspectiva reflexiva. Adota-se uma perspectiva qualitativa, com a exposição de relatos de formadores locais acerca da formação continuada realizada em regime de colaboração entre pela Secretaria de Educação do Tocantins, União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e Universidade Federal do Tocantins (UFT). Como política pública educacional, o PNAIC vem promovendo mudanças significativas nas concepções e práticas de alfabetização dos professores da educação infantil e dos anos iniciais a partir da sistematização do trabalho pedagógico, de estudos, reflexões, produções e experiências socializadas nos grupos de formação continuada.

Palavras- Chave: PNAIC, Formação de professores formadores, Desafios, Conquistas.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho expõe um estudo que contempla o eixo “Formação Continuada para Professores Alfabetizadores e seus Formadores Locais”, contido no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC que acontece em regime de parceria com universidades públicas brasileiras, Undime e secretarias de educação com objetivos de garantir a alfabetização de estudantes em Língua Portuguesa e Matemática; melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); reduzir a distorção idade série e contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores.

Suas ações contemplam os seguintes eixos: Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores, dos Professores da Pré-escola da Educação Infantil e os articuladores e mediadores do Programa Novo Mais Educação; Materiais Didáticos; Literatura e Tecnologias Educacionais; Avaliação e Gestão, Controle Social e Mobilização (constituição de Comitês de Gestão Nacional, Estadual e do Distrito Federal). Com base nesses quatro eixos de atuação se justifica a necessidade de se realizar um estudo para conhecer a operacionalização do programa, no âmbito do Estado do Tocantins, desafios, conquistas e em que medida tem contribuído para que a formação dos formadores locais (responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores) fomente um trabalho integrado que alfabetize as crianças até o final do 3º ano e atenda as expectativas dos profissionais da educação.

Os conteúdos educacionais dos cadernos do PNAIC são voltados para Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do Programa Novo Mais Educação, com abordagens de metodologias e estratégias inovadoras para professores, coordenadores pedagógicos, gestores assumirem uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática conforme o seu nível de desenvolvimento.

A abrangência e o compartilhamento de responsabilidades são as principais características desse programa de formação continuada. As formações do PNAIC iniciaram no ano de 2013, totalmente voltadas para a leitura e escrita.

A realização da formação 2017/2018 no Estado do Tocantins aconteceu em três momentos/modalidades diferentes: à distância, presencial e em serviço, tendo como público-alvo professores formadores locais, professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos, onde foram explorados os oito cadernos de estudos e formação, além da articulação do Grupo de Trabalho para Alfabetização e Letramento - (GTAL). Todo esse trabalho foi planejado e efetivado em regime de parceria (UFT/Seduc/Undime) e equipe de Coordenadores, Formadores Estaduais e Regionais, com o intuito de possibilitar um novo cenário para a educação no ciclo de alfabetização na região Norte, alcançando melhores índices de desenvolvimento educacional.

2. METODOLOGIA

A formação do PNAIC em todo o Estado do Tocantins vem sendo desenvolvida e coordenada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), em parceria com a Secretaria Estadual da Educação (Seduc) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Nos anos de 2017 e 2018 a formação aconteceu no Tocantins contemplando professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e do Programa Novo Mais Educação, que foram agrupados em turmas acompanhadas pelo professor formador local. Estes também foram agrupados em polos acompanhados por um Formador Regional. Cada polo contou com um Formador Regional responsável por capacitar, orientar e subsidiar o trabalho que o Formador Local realiza no município. Conforme organograma do Programa, contou ainda com o suporte do Coordenador Regional para assuntos administrativos e pedagógicos. Desta forma, proporcionou apoio pedagógico, materiais didáticos e formação necessária para os formadores locais executarem a formação do professor alfabetizador e coordenador pedagógico de forma contínua e dinâmica.

A equipe de formadores locais do PNAIC foi selecionada pela Seduc-TO por meio do Edital nº 15, de 1º de novembro de 2017 e a equipe de formadores regionais e estaduais pela Universidade Federal do Tocantins - Edital PROEX/UFT Nº058/2017. Esses processos seletivos aconteceram de forma articulada e em parceria entre Seduc, a Instituição formadora - UFT e a Undime e foram publicados em diário oficial do estado do Tocantins.

Foram selecionados dois formadores estaduais e nove formadores regionais que se reuniram por meio de encontros presenciais, onde estudaram os cadernos do PNAIC (0 a 10) selecionaram textos, vídeos, links, elaboraram atividades práticas para as formações: presencial, em serviço e a distância dos formadores locais que são os responsáveis pela formação dos professores, sendo multiplicadores.

A metodologia explorada para a formação aconteceu nas modalidades EaD, presencial e em serviço. Para tanto, foi elaborado um cronograma contendo todas as etapas e a para cada módulo estudado havia um roteiro de estudos e atividades, contemplando os cadernos específicos de interdisciplinaridade, cadernos 05 a 10, do ciclo de 2015, além de outros dois temas que contemplam a avaliação no processo de alfabetização (cadernos de 2014).

O Roteiro de Estudos é um documento norteador encaminhado aos formadores locais, que chegou até os municípios com o propósito de direcionar atividades na modalidade EAD, apresentando os temas dos cadernos em estudos, as atividades e descrições das mesmas, a carga horária, o período de realização e os prazos de envio na plataforma educacional Google sala de aula- Classroom. Em sua estrutura contemplou: Iniciando a conversa/ Aprofundando o tema/Atividade individual / Para aprender mais /Compartilhando / Reflexão e ação e Referências.

Na primeira etapa aconteceram as formações a distância e em serviço com orientações de estudos, acompanhados e mediados pelo formador regional, por meio da plataforma educacional Google- sala de aula/ Classroom (<https://classroom.google.com/>) que permite a criação de sala de aula virtual onde são cadastrados e alocados professores e alunos e, ali pode se estabelecer uma comunicação em tempo real, postar textos, vídeos, avisos, informes, criar e receber tarefas, criar pastas no Google Drive para cada uma das tarefas. Enquanto que a carga horária da formação em serviço foi destinada a realização de ações diretas na escola, com o objetivo de promover a transformação da prática pedagógica.

A segunda etapa aconteceu após a realização das atividades EAD /em serviço. Aqui foram realizados dois encontros presenciais em (06) polos regionais, sendo 01 em Tocantinópolis, 02 em Araguaína, 03 no município de Palmas. Cada encontro foi realizado em três dias, conforme programação/pauta detalhada, no intuito de facilitar o acesso e operacionalização do programa para os municípios e instrumentalizar os formadores locais para multiplicarem com os professores do programa em seus municípios nas formações presenciais. Nesta etapa foram consolidados os estudos de cadernos perfazendo de forma direta a interação e socialização dos trabalhos desenvolvidos nos municípios, bem como experiências científicas de alfabetização e letramento, sequências didáticas e projetos didáticos, por fim, a consolidação dos estudos dos temas e oficinas pedagógicas.

A terceira etapa ocorreu após os encontros presenciais, foi a realização do Seminário Municipal pelos formadores locais envolvendo a apresentação das experiências exitosas dos professores alfabetizadores ao longo do processo de formação.

A última etapa (em andamento) é a realização do Seminário Estadual que acontecerá nos dias 18 e 19 de setembro de 2018, onde serão socializadas através de mesas redondas as Sequências didáticas/projetos exitosos de cada polo.

3.BREVE HISTÓRICO DO PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC é um programa do Ministério da Educação que se operacionaliza através do regime de parceria com universidades públicas brasileiras, Undime e secretarias de educação, pois é um compromisso firmado entre os governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, focado no atendimento da Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2017). Com este programa pretende-se garantir o direito de alfabetização até o 3º ano do ciclo de alfabetização e contribuir para a formação dos professores alfabetizadores, integrando materiais pedagógicos, currículos e ações pedagógicas, com ênfase na formação continuada de professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos.

Segundo o Manual do Pacto (Brasil, 2012a, p. 11)

O Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. E a Meta 5 do projeto de lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação também reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

O Programa de Formação Continuada - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, revogada pela Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, podendo ser firmado por adesão às ações do PNAIC e às ações de formação do PNME formalizado em instrumento próprio disponibilizado pelo MEC. Ao confirmar a adesão, o Estado reafirma seu comprometimento e sua responsabilização com a alfabetização, o letramento e a aprendizagem de todas as crianças de sua rede escolar na idade adequada. Com isso, assume o compromisso de garantir a implementação dos cursos de formação continuada na sua rede de ensino, em articulação com as redes municipais (BRASIL MEC, 2017).

O Art. 2º desta Portaria (BRASIL, p.02, 2017) assegura que

O Ministério da Educação MEC, em parceria com os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, apoiará a alfabetização e o letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas.

Inferese que o PNAIC não está voltado somente para o ciclo de alfabetização, há um conjunto de diretrizes garantidas em lei que apontam para onde se quer chegar. As diretrizes gerais do PNAIC estão asseguradas no Art. 1º da Portaria 826, de 7 de julho de 2017 que dispõe sobre ações e diretrizes gerais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa -PNAIC, que passa a abranger

I -a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II -a realização de avaliações com foco na alfabetização, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -INEP; e III -o apoio gerencial, técnico e financeiro aos entes que tenham aderido às ações do PNAIC, para sua efetiva implementação.

Ainda com base nessa portaria as ações do Pacto têm quatro eixos de atuação: formação continuada; materiais didáticos: obras literárias, jogos, tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização.

Há discussões calorosas que permeiam os sistemas de ensino, as universidades, os pesquisadores e os diferentes segmentos da sociedade no que diz respeito aos problemas da alfabetização no Brasil, portanto, já se visualizam consensos de concepções se moldando sobre o que é ser alfabetizado, identificando como um indivíduo capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, sintetizar, argumentar, ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. Ou seja, “a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais”, (Brasil, 2012, p. 22). Afinal, alfabetização deve ser sem dúvida, uma das prioridades do país e o professor deve preparar o aluno para ser um cidadão.

A formação é destinada aos professores que atuam na Ed. Infantil, professores alfabetizadores e a um coordenador pedagógico por Unidade Escolar, neste ano de 2018 foram incluídos os professores e coordenadores pedagógicos do Programa Novo Mais Educação. Para gerenciamento e avaliação das atividades da formação continuada deste programa, os cursistas (professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos) são cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC, que é responsável pela geração dos dados para certificação desses cursistas.

Para entender a dimensão dessa formação, segundo o Documento Orientador – PNAIC em Ação (2017, p.03)

O PNAIC foi lançado em 2012, e, de acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático.

Para identificar o sucesso do PNAIC, o Manual Orientador ora mencionado, apresenta três indicadores principais, sendo o primeiro o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização. Já o segundo é o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição. No que diz respeito ao terceiro indicador aponta para diretores e coordenadores pedagógicos que sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente que propicie e motive a leitura e escrita na escola, entendendo que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática (MEC, 2017).

4.PNAIC - DESAFIOS E CONQUISTAS NO TOCANTINS

O PNAIC iniciou suas atividades no Tocantins no ano de 2013 (1ª edição), com ênfase na formação de Língua Portuguesa, gerenciado pela professora Paola Aragão, coordenadora do Centro de Formação Continuada de Professores Campus Universitário Darcy Ribeiro. em 2014 ocorreu a 2ª edição e 2015 a 3ª edição, tendo como foco o ensino da Matemática e Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização sob a coordenação da UFT – Campus de Porto Nacional, gerenciado pelas professoras Daniela Silva Costa Campos e Marília Fátima de Oliveira, titulares da referida instituição .

Em consonância com as duas edições anteriores, o PNAIC 2015, terceira edição, também focou a Educação Integral das crianças nesse início do processo de escolarização. Em 2016, o PNAIC-TO propôs a implantação de um Grupo de Trabalho para Alfabetização e Letramento - GTAL visando a discussão, socialização, avaliação, pesquisa, planejamento e execução de ações com foco na consolidação da Alfabetização e Letramento na Idade Certa.

Em sua 4ª edição de 2016/2017, houve a participação de 318 profissionais (professores e Coordenadores Educacionais). Os encontros presenciais foram realizados na Faculdade Católica do Tocantins em parceria com a Secretaria Municipal de Educação desde o início do Programa em Palmas.

Já a 5ª edição do Programa, que teve início com o processo de adesão em julho de 2017, foi voltada para os coordenadores e professores da pré-escola em serviço, professores alfabetizadores do 1º Ciclo (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Fundamental e articuladores e mediadores do Programa Novo Mais Educação. Fortalecendo e compartilhando os estudos de formações, onde os cadernos deste ciclo encontram definidos com conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca das habilidades (conforme a BNCC) das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; e para o planejamento e avaliação das situações didáticas voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Atualmente a capacitação dos formadores e dos coordenadores locais de todo o Estado vem sendo desenvolvida e coordenada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), em parceria com a Secretaria Estadual da Educação (Seduc) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Em 2013, a Unidade Certificadora e formadora era a UNB - Brasília - DF, porém todas as formações aos Orientadores de estudos foram realizadas na capital do Tocantins. A partir de 2014 ate o ano vigente, a Unidade Certificadora e formadora passou a ser a Universidade Federal do Tocantins- UFT, onde os orientadores de estudos e os coordenadores locais (municipais e estaduais) começam a receber formações e monitoramentos in loco. O foco dos estudos em 2013 foram os cadernos de linguagem, 2014 os cadernos de matemática e em 2015 deu início os estudos dos cadernos com ênfase na alfabetização/letramento e transdisciplinaridade, porém não houve conclusão dos estudos dos 10 cadernos de formação.

No ano de 2016 não aconteceram as formações aos professores alfabetizadores, porém foram fomentadas nas escolas com a articulação dos Grupos de Trabalho para Alfabetização e Letramento - GTAL visando a discussão, socialização, avaliação, planejamento e execução de ações voltadas para consolidação da Alfabetização e Letramento na Idade Certa. As próprias escolas se mobilizaram na elaboração de ações para minimizar o baixo índice de aproveitamento evidenciado nos resultado das avaliações Avaliação Nacional da Alfabetização-ANA, no ciclo de alfabetização (resultados baixos na região Norte).

A principal responsabilidade do GTAL consistiu em implantar/implementar e/ou consolidar o processo de gestão escolar e da rede de ensino, com vistas a fortalecer o planejamento e a organização do trabalho docente, estabelecendo metas consistentes para alfabetização e letramento, para tanto realizou o Diagnóstico da alfabetização e deu início à construção do Plano de Alfabetização e Letramento.

Por fim, em 2017 e 2018, houve um grande avanço, foram contemplados no programa: a Educação Infantil, Programa Novo Mais Educação, fortalecendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ciclo de alfabetização). Neste mesmo período de formação, foi implantada a proposta de a formação ocorrer nas modalidades a distância, presencial e em serviço, assim, houve a continuidade aos estudos e a formação dos demais 05 cadernos de estudos referentes a 2015, além do acervo de formação os cadernos da Educação Infantil e os recursos online do Programa Novo Mais Educação. Os encontros foram conduzidos para os formadores locais, que passaram a ser multiplicadores da formação para os professores alfabetizadores nos municípios do Estado do Tocantins.

O professor formador do PNAIC é um profissional que deve ter conhecimentos da prática pedagógica de sala de aula, das concepções de alfabetização e letramentos e dispor de características pessoais como liderança, autonomia, articulação, criatividade, inovação e iniciativa. Nesse sentido, como formador é necessário desenvolver saberes e competências e a partir da reflexão sobre a prática, enfrentar os desafios, como desaprender velhas práticas para incorporar as novas, num processo de reflexão-ação-reflexão. Uma prática reflexiva pode contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

Segundo Pimenta (1997, p.07) nossa identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão:

(...) do confronto entre as 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 confere 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 outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Partindo desses pressupostos, pode-se inferir que a identidade profissional do professor formador se encontra em construção e deve partir de situações em que teórica e prática se dialogam na mobilização e na construção de conhecimentos inerentes ao planejamento, à avaliação, a gestão das políticas públicas voltadas para a alfabetização. Nessa perspectiva, entende-se que a função de formador é um “[...] território pouco explicado e menos explorado” (VAILLANT, 2003, p. 28), podendo ser considerada uma função de cunho estratégico, na perspectiva da alfabetização.

Entende-se que formação dos formadores deve proporcionar o aos professores formadores e aos professores alfabetizadores conhecimentos teóricos e práticas sobre a alfabetização e habilidades para desenvolver uma sequência didática que contemple estratégias e recursos que facilitem a aquisição do sistema da leitura e da escrita, o que pode contribuir para a reflexão sobre a própria prática docente.

5.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na dinâmica da formação do PNAIC no Tocantins foi possível visualizar resultados na formação dos professores formadores, durante os encontros presenciais, nas etapas das socializações das atividades que foram realizadas em serviço. Além das avaliações apresentadas sobre a realização das formações presenciais e a distância dos professores e coordenadores pedagógicos.

Elementos facilitadores e propulsores de aprendizagem foram descritos nos cadernos do PNAIC que apresentam um acervo de jogos e brincadeiras para integrar as estratégias do professor/ bem como subsídios teóricos e práticos para amparar práticas pedagógicas, estas que foram registradas a partir das orientações de sequências didáticas e projetos didáticos.

Os conteúdos dos cadernos de 2015 nos apontam para a necessidade de oportunizar o acesso à fala e escrita em diferentes contextos sociais, a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida e em destaque encontramos a leitura deleites (inserida como atividade na rotina das aulas), além dos conhecimentos decorrentes das modalidades organizativas que contribuem na organização dos espaços, bem como na sistematização de conhecimentos específicos de cada atividade.

Para garantir que as formações (presenciais e a distância) em 2017/2018 alcançassem os objetivos do PNAIC, as Formadoras Regionais, juntamente com as formadoras estaduais planejaram formações contextualizadas, intencionando a importância de uma formação lúdica, dinâmica e prazerosa, onde os estudos dos cadernos não se tornassem mecânicos e maçantes, estudo sem discussões e trocas de experiências, outrossim, que nos encontros de formações houvesse interação multiplicando outros

saberes e experiências, o qual exige do professor essa interação com o teórico e interdisciplinar a linguagem da escrita e da leitura do aluno que em propostas lúdicas também aprende brincando.

Relatos dos formadores locais que foram acompanhados e mediados pelas formadoras regionais, consideram expectativas positivas após os estudos de formação a distância e presencial, citando: Em específico que todas as ações realizadas em formação exigiram dos professores a mobilização de alguns saberes: os saberes da experiência, saberes científicos, saberes pessoais e saberes pedagógicos os quais nos depoimentos as formadoras citam com expressividade e clareza. Seguem alguns relatos das formadoras locais.

Para a formadora Janaina Machado Matos, do município de Monte do Carmo, as metodologias de trabalho adotadas nas formações pedagógicas do PNAIC contribuíram para aprimorar a prática cotidiana em sala de aula. Ressalta que “(...) através do monitoramento nas escolas percebe-se que a formação do PNAIC é considerada relevante, pois a partir da reflexividade tem facilitado as trocas de experiências entre os professores tornando a aula mais atrativa, criativa, fazendo a diferença na sala de aula. As atividades e temas desenvolvidos no curso proporciona aos professores uma mudança de atitude e prática em sala de aula” (Janaina Machado Matos, 2018).

Ainda de acordo com o relato de Janaina, enquanto formadora local, a formação contribuiu significativamente para sua formação profissional, proporcionando aprimoramento da prática, um espaço de troca de experiência culminando em reflexões sobre práticas pedagógicas frente à heterogeneidade que se faz presente na sala de aula. (...) Fui alimentada de novas ideias e isso me desperta uma vontade enorme de aplicar tudo o que aprendo a cada dia na sala de aula. Também refleti sobre a prática diária, tão enraizada em nosso percurso profissional, mas que muitas vezes não produz aprendizagem em nossos alunos. (Janaina Machado Matos, 2018).

Segundo a Formadora local Selma Lima Borges, do município de Dois Irmãos do Tocantins, “(...) O PNAIC me fez de novo enquanto professora, me ensinou a mudar a maneira de construir o fazer, o realizar, o planejar e a buscar mais o novo, aprender sem medo, me ensinou a apaixonar de novo pelo ensinar, pelo aprender. (...) tem nos levado a ir além, em busca de novos conhecimentos, de uma forma diferente que nos dar resultados satisfatórios (...) O Pacto nos levou enquanto professor a romper barreiras, fazendo assim um professor mais dinâmico, arrojado, sem medo de sonhar e realizar o fazer de uma aprendizagem de qualidade. (Selma Lima Borges, 2018).

Enfatiza que desafios, as dúvidas, os medos e as incertezas foram muitos, a vontade de desistir também, “mas fui encorajada, impulsionada a buscar o novo, o melhor e isso foi o que me fez não desistir e chegar até aqui muito satisfeita, realizada e com vontade de buscar sempre mais e mais.(...) Sou grata porque o PNAIC me proporcionou mudança não só na minha vida profissional mais também na minha vida particular. Através das formações me tornei uma pessoa mais sonhadora que acredita sempre no sucesso e que no final tudo vai dar certo para aqueles que correm e buscam o melhor para si e para os outros” (Selma Lima Borges, 2018).

No depoimento da Formadora Local Shirley Marinho, do município de Barrolândia, comenta “(..) passei a amar ainda mais e participar das descobertas da criança na alfabetização e aprendi mais do que ensinei.” Para a Formadora Local da rede Estadual, Gerusa Fonseca, Formadora Local/ Regional de Porto Nacional) “a formação do PNAIC foi um fato desafiador em nossa regional, tendo em vista que as escolas na sua maioria são fora da sede, contudo através dos meios de comunicação e a boa vontade dos professores tivemos um bom resultado. A orientação e ajuda de nossas formadoras também contribuiu para consolidar e avançarmos nos conhecimentos, prova disso é o crescimento do índice de aprendizagem em nossa regional (Ideb)” (Gerusa Fonseca, 2018).

Para Laudeslina Ribeiro Dualibe Neta, formadora local de- Palmas, o PNAIC é um programa que auxilia muito o professor em sua rotina na sala de aula. Os textos estudados, as reflexões e as trocas de experiências durante formações contribuem para o sucesso escolar. Para o município vejo como uma excelente oportunidade de enriquecer trabalho docente. “(...)sem falar na descoberta de tantos talentos que muitas vezes passam despercebidos aos nossos olhos e através do curso pudemos apreciar a criatividade de cada docente que busca sempre o melhor para enriquecer suas aulas” (Laudeslina Ribeiro Dualibe Neta, 2018).

Na perspectiva da Formadora Local Leidjanea Pereira Lira Martins, do município de Lajeado, a formação do PNAIC, proporcionou momentos riquíssimos que possibilitaram estudos coletivos entre formador, coordenador e professor alfabetizar, momentos esses que, segundo a formadora, raramente acontecem dentro das escolas. Já na perspectiva da formadora local Joelma Lino Aguiar, do município de Novo

Acordo, a diversidade dos textos estudados e os relatos de experiências vividas por outras pessoas motivaram a equipe a não desistir de lutar por uma educação significativa onde o estudante é o principal agente e a sala de aula o espaço privilegiado de construção, mudanças e oportunidades de desenvolvimento pessoal.

6.CONCLUSÕES

Conclui-se que o envolvimento dos Formadores Locais nos estudos e nas formações realizadas nas modalidades a distância e presencial retrata a mobilização de conhecimentos ofertados/ multiplicados na região Norte do Brasil, como também apresenta indícios de uma base significativa de aprendizagem. A metodologia utilizada nas formações contribuiu para o desenvolvimento de competências dos Formadores Locais dos municípios na atuação como multiplicadores da formação com os professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos.

Sendo assim, foi possível, os Formadores Locais realizarem a formação dos professores alfabetizadores, de forma reflexiva, participativa explorando os conhecimentos adquiridos e os recursos ofertados pelo MEC (cadernos de formações / acervos diversificados e jogos).

Os conteúdos disponibilizados nos cadernos de formação do Programa contemplam um conjunto de estratégias e metodologias, além de experiências de Projetos / Sequências didáticas que impulsionaram um novo pensar e fazer docente. Contudo, os Formadores Locais que foram assistidos no Programa, conseguiram ampliar e multiplicar as teorias às práticas em seus municípios, de uma forma interdisciplinar aos diferentes eixos estudados em formações e mobilizando a construção de novos conhecimentos /saberes didáticos,

Evidenciou-se, assim que o formador vem se constituindo como profissional através de estudos, reflexões e práticas pedagógicas inovadoras, alargando conhecimentos, construindo novas concepções de ensino que podem auxiliar os professores alfabetizadores na apropriação de novos conhecimentos e na sistematização das práticas inovadoras de sua área de atuação. Não é uma tarefa simples e fácil, mas deve ser uma discussão constante nos programas de formações para que se materialize na dinâmica educacional, envolvendo a formação do formador e a formação de professores de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil, Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Brasília, 2012.
- [2] Brasil, Ministério de Educação e Cultura. Documento Orientador – Pnaic em Ação. Brasília, 2017.
- [3] Brasil, Ministério de Educação e Cultura. Portaria Nº 826, de 7 de Julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - Pnme. Brasília: Mec, 2017.
- [4] Brasil, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.
- [5] Pimenta, S. G .Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor. Nuances- Vol. III- Setembro de 1997.
- [6] Tocantins – Universidade Federal do. Edital Proex/Uft Nº058/2017, 9 de novembro de 2017 . Seleção simplificada para formador estadual do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa-Pnaic, UFT, 2017.
- [7] Tocantins. Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esporte. Edital Nº 15, de 1º de Novembro de 2017. Seleção de formadores locais para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Seduc, TO, 2017.
- [8] Vaillant, D. Formação de professores: estado da prática. Rio de Janeiro: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, 2003. (Série Preal Documentos, n. 25).

Capítulo 18

Formação de professores de matemática de escolas públicas em tecnologias: Desafios.

Joselito Silva do Espírito Santo

Resumo: No presente texto, objetiva-se apresentar os resultados de investigação que analisou o programa de capacitação de professores do NTE/IAT em Tecnologias da Informação e Comunicação, sobretudo do docente de matemática tomando como referência os últimos dez anos (2003-2013). Além disso, almejou-se analisar como o professor capacitado tem socializado e usado em sua prática pedagógica os conhecimentos adquiridos na capacitação em TIC e qual a contribuição desses recursos para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. O aporte teórico que norteou este trabalho foi a perspectiva crítico reflexiva de capacitação mediada pela leitura de Schön (2000), Freire (1993, 1997, 2000, 2005) e Alarcão (1998). Em Educação Matemática embasou-se teoricamente em Skovsmose (2007) e D'Ambrósio (2008), ou seja, enfatizando a essência da Matemática como uma das muitas estratégias desenvolvidas pela espécie humana para explicar e lidar com sua condição de humana. No que se refere à metodologia utilizada a pesquisa e análise realizada foi um estudo de caso. Para obter as informações necessárias ao desenvolvimento deste estudo optou-se percorrer os caminhos da pesquisa embasada na abordagem qualitativa por considerar a mais apropriada para tratar de temas referentes à educação.

Palavras-Chave: Formação; Capacitação; Tecnologias; Matemática.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Através do presente artigo pretende-se apresentar um breve recorte da dissertação de mestrado em educação *“Formación de Profesores de Matemáticas en Tecnologías de la Información y Comunicación”* e que teve como objeto de investigação o programa de capacitação de professores do NTE/IAT em Tecnologias da Informação e Comunicação.

A aprendizagem intermediada pelo uso das novas tecnologias tem gerado uma profunda mudança no processo de produção do conhecimento, pois permite a busca e a troca de inúmeras informações e assuntos em geral. No entanto, não se deve acreditar que somente com equipamentos tecnológicos será suficiente para um processo de ensino e de aprendizagem satisfatório. No âmbito da educação pública do Estado da Bahia o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) vinculado ao Instituto Anísio Teixeira (IAT) é a referência na formação dos professores.

O presente estudo possibilitou investigar como vem sendo desenvolvido atualmente o programa de capacitação de professores do NTE/IAT em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sobretudo do docente de matemática. Além disso, almeja-se analisar como este professor capacitado tem socializado e usado em sua prática pedagógica ou disciplina de matemática os conhecimentos adquiridos na capacitação em TIC. A capacitação deve ser ministrada quando há necessidade de se adquirir novos conhecimentos ou fazer certo uma tarefa que não estava sendo executada com perfeição ou também quando se deseja transmitir novos conhecimentos. Diante deste contexto as questões que ora se propõem são: Qual a real necessidade da capacitação em TIC? O professor está realmente transferindo para seu aluno o que aprendeu nos cursos do NTE/IAT? Diante das demandas da educação matemática, o professor consegue realmente ensinar seus conteúdos através das TIC? Como faz isso?

Vários pesquisadores como Lima (2007), Brito (2005) e Silva (2005) apontam que o NTE/IAT desenvolvia capacitações em TIC, mas as escolas tinham problemas na efetiva transferência destes conhecimentos para os alunos. Entre os diversos fatores apontam a falta de recursos e materiais de tecnologias da comunicação e informação e pessoal de apoio, ou seja, o professor não tinha nem recursos nem sabia como lidar com os equipamentos dependendo de um monitor na escola. Entre alguns educadores pairava também a concepção que poderia perder seu cargo para as máquinas e equipamentos de tecnologia. Hoje, qual a concepção do professor capacitado no NTE/IAT, tomando como referência os últimos dez anos (2003-2013) de formação? Como pensa atualmente o professor sobre as TIC, sua prática pedagógica e seu mercado de trabalho? Acredita que ensina ou aprende? Sendo o conhecimento matemático pouco democrático, qual o papel das tecnologias na concepção do professor de matemática e do aluno? Que estratégias o professor capacitado usa para socializar o conhecimento matemático através das tendências em educação matemática (modelagem matemática, resolução de problemas, história da matemática, etnomatemática e jogos) com o auxílio das TIC?

O objetivo geral neste estudo foi investigar como a capacitação em TIC do NTE/IAT está preparando os professores para a utilização destas ferramentas para o ensino específico dos conteúdos da Matemática e suas tendências (modelagem matemática, história da matemática e jogos para resolução de problemas) e qual a contribuição desses recursos para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

No que se refere à metodologia utilizada, o pesquisador observou um grupo de professores no NTE/IAT em curso de capacitação em TIC com a finalidade de coletar dados sobre o conteúdo abordado e como esse está sendo ministrado. Além disso, foi verificada a formação do tutor que ministra o curso. A partir desse levantamento, o pesquisador selecionou 7 (sete) professores-alunos que ministram a matéria matemática. Essa escolha foi feita através de um questionário para verificar o perfil do professor, bem como sua formação acadêmica.

Inicialmente a pesquisa e análise foi realizada sobre a prática de profissionais de ensino com experiência mínima de 10 anos em sala de aula. Após a observação, ao longo do curso esse professor será observado em sua unidade escolar. O pesquisador aplicou o questionário sobre a concepção e motivação do professor capacitado e de seus alunos. Também foram realizados registros escritos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Pretendeu-se observar entre cinco e dez aulas sobre os aspectos de transferência dos conhecimentos da capacitação para a prática do professor na visão do pesquisador. Além disso, verificar como esse docente usa as TIC na transposição dos conhecimentos matemáticos e nas estratégias de aprendizagem e tendências em educação matemática, ou seja, observar como esse professor usa TIC na modelagem matemática, na história da matemática e nos jogos para resolução de problemas, etnomatemática. No entanto, não foi possível aplicar esta etapa da metodologia porque os docentes cursistas não autorizaram que o pesquisador observasse suas aulas.

Dessa forma, a pesquisa foi um estudo de caso analisando os dados coletados no que se referem à motivação dos alunos com as instalações da escola, aos equipamentos tecnológicos e a aprendizagem dos conteúdos. Ao final da pesquisa foi realizada uma entrevista semiestruturada para saber dos professores se esses vêem progresso no aprendizado da matemática com o uso das TIC.

Vale ressaltar que o estudo de caso busca retratar a realidade de forma profunda e mais completa possível, enfatizando a interpretação ou a análise do objeto, no contexto em que ele se encontra, mas não permite a manipulação das variáveis e não favorece a generalização. Por isso, o estudo de caso tende a seguir uma abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa busca investigar e interpretar o caso como um todo orgânico, uma unidade em ação com dinâmica própria, mas que guarda forte relação com seu entorno ou contexto sócio cultural.

A metodologia da pesquisa incluiu a revisão bibliográfica, onde serão revistos conceitos, metodologias e métodos como ferramentas que permitem caracterizar o uso de TIC pelos professores de Matemática.

Para obter as informações necessárias ao desenvolvimento deste estudo optou-se percorrer os caminhos da pesquisa embasada na abordagem qualitativa por considerar a mais apropriada para tratar de temas referentes à educação. De acordo com Pievi (2009) geralmente os métodos qualitativos são os mais adequados para abordar questões de âmbito educativo devido ao seu caráter dinâmico. Nessa direção, afirma:

[...] la naturaleza de lo específicamente educativo es radicalmente diferente de los fenómenos físico-naturales, dado que no estamos ante una realidad fija, estable. Su carácter inacabado y constructivo implica que los sujetos co-construimos nuestra realidad, a la que “hacemos” y “reactualizamos” cotidianamente. (Pievi, 2009, p.145)

Vale ressaltar que os indivíduos sob a perspectiva do enfoque qualitativo são concebidos como agentes ativos que constroem a realidade em que se encontram imersos. Ademais, permite compreender em profundidade o contexto em que se produzem as práticas e os significados dos fatos relativos à educação.

De acordo com Lüdke (2003), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supondo um contato direto e prolongado do mesmo com o ambiente e a situação que está sendo investigada, normalmente por meio de um trabalho de campo. Os dados coletados são predominantemente descritivos, levando em conta o fato de que o material obtido nestas pesquisas é predominante descrições de pessoas, situações, fatos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos assim como fotografias, desenhos e extratos de diversos modelos de documentos.

Com base na análise resultante deste estudo espera-se ampliar a compreensão acerca da integração das TIC no cotidiano escolar como potencializadora da aprendizagem de matemática e contribuir com futuras investigações de formação continuada de professores.

2 ALGUMAS OBSERVAÇÕES

Esta seção é resultado da análise e das reflexões das observações realizadas no curso introdução à educação digital promovido pelo NTE/IAT no período de julho de 2013 até outubro de 2013. Essas observações foram realizadas não somente em aulas presenciais, mas também no ambiente virtual de aprendizagem *e-proinfo*. Além disso, foram entrevistados alunos e tutores após a conclusão do curso a fim de verificar como a formação em TIC's refletiu no planejamento e nas práticas pedagógicas ou didáticas destes docentes.

Vale reafirmar que esta pesquisa no NTE 01 foi motivada pela curiosidade de investigar como este núcleo vem desenvolvendo a capacitação em novas tecnologias, sobretudo do professor de matemática e como esse professor está contribuindo para o processo de ensino e processo de aprendizagem dos alunos. Foi realizado um estudo de caso através da participação e observação direta em um curso específico oferecido pelo NTE 01.

Foi possível observar que os professores quando iniciaram o curso em introdução à educação digital pensavam as TIC só no que diz respeito às mídias digitais e se queixam que em suas escolas os laboratórios não são satisfatórios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico através destas novas tecnologias.

Quando os cursistas tiveram acesso aos textos de estudo durante a capacitação perceberam, direta ou indiretamente, que eles já estavam mergulhados nas TIC há muito tempo. Pois logo é exposto a gama de recursos tecnológicos que estão disponibilizados para todos professores, alunos e tutores, ou seja, toda sociedade. O que precisamos fazer é tomar conhecimento das boas maneiras de utilizar e se beneficiar destas ferramentas, ou melhor, essas mídias.

Também nos diálogos realizados no ambiente virtual do e-proinfo ficou registrado que muitas vezes o que veio para sala de aula foram as inovações tecnológicas, mas esses recursos são utilizados de maneira tão tradicional como antes de sua existência. Um bom exemplo é o processo avaliativo, mesmo o aluno acompanhando e desempenhando atividades via redes sociais ou blogs, suas avaliações são realizadas obrigatoriamente dentro da sala de aula através de instrumentos tão antigos ou tradicionais como nos anos 1970, por exemplo.

As inovações invadiram o ambiente escolar, o professor está se capacitando, mas na maioria das vezes não evoluíram para a modernidade e nas falas do ambiente virtual fica evidente pela quantidade de desculpas e justificativas que esses professores dão acerca da utilização das TIC em sua sala de aula. Pouco utilizadas de maneira consciente, já que inconscientemente ou sem planejamento terminam utilizando sem a devida orientação para que se torne ferramenta para aprendizagem.

Nesse contexto, o melhor exemplo é o processo avaliativo e muitos docentes não percebem que podem mudar a sua prática e que um laboratório de informática não é tão significativo e urgente como se pensava antes já que hoje o computador, *datashow* ou lousa eletrônica e a televisão são apenas algumas das muitas mídias digitais. As vídeos-aulas do *youtube* são cada dia mais utilizadas pelos alunos do ensino médio, principalmente, e esses são avaliados nos exames oficiais e escolares sem levar em conta essa nova maneira de aprender. Certamente as velhas avaliações não conseguem detectar o aprendizado do alunado, então mostram uma reprovação em massa.

Outro fato a ser considerado é que os professores em seu discurso são unânimes em afirmar que o aluno aprende de maneira superficial, mas todos percebem que os alunos dominam com certa autoridade as novas tecnologias digitais.

Essa capacitação tem a finalidade de educar o aluno e o professor para o uso correto das tecnologias da informação e da comunicação ou mídias digitais. Certamente quando iniciei a pesquisa não tinha essa visão tão ampla do uso das TIC, até pensava que pouco utilizava em sala de aula. Diante da reflexão acerca desse contexto, surgiram as primeiras questões que motivaram esse estudo: como era esse processo de capacitação? Quem recrutava esses professores para o curso? O que se ensinava nestas capacitações? Quem elaborava e planejavam o que ia ser ministrado neste curso? Como se definia o programa de capacitação?

No decorrer da pesquisa ficou perceptível que as novas tecnologias da informação e comunicação necessitam com urgência de profissionais capacitados no que diz respeito à pedagogia tecnológica, tais como as aulas ministradas através de projetos. Contudo, conclui-se que com essa capacitação observada, analisada e pesquisada precisa de melhor planejamento. Outrossim, é necessário ministrar esses cursos na hora que o professor estiver trabalhando em sala de aula, ou seja, a carga horária do professor tem que ser dividida entre sala de aula e capacitação com um bom acompanhamento por parte do tutor/professor ou capacitador a fim de gerar uma motivação efetiva para o professor-aluno buscar aprender e levar para sua prática pedagógica os conhecimentos adquiridos por um longo espaço de tempo.

A capacitação em educação digital não somente tinha o objetivo de trabalhar os pressupostos de educação digital, mas também tentar familiarizar o professor aluno com a linguagem Linux (por ser o programa gratuito) o que contraria e afugenta muitos cursistas, pois esse pacote *office* ou de programas não são comerciais e difundido em Salvador e a maioria das pessoas trabalham com Windows.

Muitos professores não entendem e pensam que estão aprendendo tudo que já sabe e de maneira mais difícil. Além disso, o curso ministrado no NTE/IAT segue as diretrizes do PROINFO, instituição federal, e entra sutilmente em choque com a maioria dos professores cursistas, pois no curto espaço de tempo e com uma metodologia tradicional e conservadora pretende capacitá-los e fazê-los levar para sala de aula a metodologia de projetos. Dessa forma, a obtenção dos certificados está atrelada a elaboração de um projeto interdisciplinar, ao final do curso, para desenvolver as aprendizagens dos cursistas e levar para sua prática docente, as TIC de maneira significativa, inovadora e facilitar na aprendizagem dos alunos nas escolas. Então, esses professores que tiveram uma formação acadêmica tradicional se sentem obrigados fazer um esforço grande para mudar suas práticas docentes, logo, o mais fácil é desistir da capacitação já que é muito esforço pela certificação que não garante retorno financeiro. Muitos revelam que frequenta a

capacitação apenas pelo retorno profissional e pessoal já que os alunos, verdadeiros ativos digitais, não conseguem ficar quatro horas diárias sentados assistindo aulas dialogadas. Ao contrário, eles solicitam uma aula mais dinâmica, com imagens, som, efeitos e uma participação/interação nunca antes experimentada por esses professores.

3 PALAVRAS DERRADEIRAS

Diante de tudo que foi observado e vivenciado através desta pesquisa foi possível chegar a algumas conclusões. Quanto maior o tamanho da escola e os recursos e infraestrutura disponíveis mais proficientes é a utilização do computador e internet no processo de aprendizagem. Além disso, a presença do professor orientador de informática educativa favorece a utilização da tecnologia como ferramenta de aprendizagem.

A tecnologia deve ser integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola, no seu monitoramento e avaliação e ao planejamento de atividades pelo professor. A maioria das escolas têm recursos materiais para fazer algum tipo de uso pedagógico do computador.

Apesar dos dados levantados sobre recursos e infraestrutura serem favoráveis, as escolas percebem como principais problemas: infraestrutura, formação de professores, problemas com acesso à internet. A formação oferecida não é percebida como suficiente e adequada, pois falta preparo para o uso da tecnologia focado na aprendizagem de conteúdos e no desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos.

O número de professores que usam a tecnologia com seus alunos é ainda pequeno e este uso, se dá eminentemente no laboratório de informática. Na maioria das escolas, as atividades que utilizam tecnologia e são realizadas com os alunos têm pouca complexidade ou usam de recursos simples. Após a análise dos relatos das escolas pesquisadas, não foi verificado nenhum exemplo de utilização de tecnologia para o ensino e aprendizagem de um conteúdo específico que mereça destaque.

REFERÊNCIAS

- [1] Alarcão, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, I. P. A. (org) *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- [2] Brito, Eleusa Sales. *O papel do professor no processo ensino- aprendizagem em um contexto tecnologizado*. Salvador: UNB, 2005.
- [3] D'ambrósio, U. *Educação Matemática. Da Teoria à Prática*. 7a Edição. Campinas: Papirus, 2008.
- [4] _____. *Etnomatemática. Elo entre as tradições e a modernidade*. 2a
- [5] Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- [6] Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- [7] _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.
- [8] _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- [9] _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- [10] _____ e Shor Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- [11] Lima, Marineusa Santos. *As novas tecnologias no sistema educacional: um estudo de caso em uma escola de ensino médio em Salvador-Bahia*: UNB, 2007.
- [12] Lüdke, H. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas – 6ª impressão*. São Paulo: EPU, 2003.
- [13] Silva, Creuza Souza.. *Software Educativo: levantamento da incidência de produção nas áreas do conhecimento para o ensino médio*. Anais do Seminário do Curso de Especialização em Planejamento e Gestão de Sistemas de Educação a Distância, Salvador, 2005.
- [14] Schön, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2000.
- [15] Skovsmose, Ole.. *Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. Trad. Maria Aparecida V. Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

Capítulo 19

A construção da autonomia dos futuros professores: O uso do portfólio e a formação docente

Giselle Larizzatti Agazzi

Maria José Marques

Resumo: O relato de prática deriva da experiência desenvolvida nos anos de 2016 e 2017 com alunos do primeiro semestre do curso de Pedagogia e objetiva, considerando crescentes desafios na educação, a reflexão sobre o portfólio como instrumento de formação inicial de professores. Como professoras das disciplinas Sociologia da Educação e Leitura e Produção de Texto, a proposta foi trabalhar o portfólio de modo interdisciplinar e considerando os temas transversais no curso de Pedagogia. A intenção de proporcionar práticas significativas e reflexivas na formação de professores está dentro da perspectiva de propor contextos para a construção da autonomia, para a apropriação e reelaboração da identidade tanto pessoal quanto profissional. Os alunos, nas duas oportunidades, realizavam leituras de diferentes gêneros relacionados às necessidades de cada disciplina e, em comum, o livro *A pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire, a partir das quais produziam textos de acordo com os objetivos combinados previamente. As produções textuais, derivadas das pesquisas dos alunos, das leituras orientadas e das discussões em aula, resultavam em sínteses pessoais e também em textos que evidenciavam os processos desenvolvidos pelos estudantes ao longo da elaboração dos portfólios. Os resultados esperados eram os de contribuir para que os futuros professores se tornassem protagonistas da sua própria formação e autores de seus saberes. Os registros escritos revelaram a construção de conhecimentos específicos, mas, sobretudo, demonstraram a possibilidade deste instrumento de contribuir para a formação de professores reflexivos, ao proporcionar o diálogo entre a subjetividade dos alunos e a realidade, a reflexão sobre aspectos do contexto em que se inserem, a imersão na memória e a projeção das identidades em sala de aula. As considerações finais acerca do portfólio contemplaram não apenas os resultados apresentados pelos alunos nos dois semestres em que a experiência foi realizada, mas também uma sondagem inicial feita pelas professoras antes do início dos cursos (questionários e rodas de conversa) e os relatos dos estudantes (por escrito e oralmente) depois de terem cumprido os estudos nas duas disciplinas.

Palavras-chave: formação inicial de professores, pedagogia, portfólio, autonomia.

1. INTRODUÇÃO

O relato de prática discutido neste trabalho deriva das nossas experiências nos primeiros semestres de 2016 e de 2017 em um curso de Pedagogia em universidade de Santos, estado de São Paulo. Procuramos, por meio deste artigo, refletir sobre a nossa iniciativa de praticar o portfólio como instrumento de formação inicial de professores, de modo interdisciplinar. As práticas se desenvolveram por meio das disciplinas que lecionamos, a saber, Sociologia da Educação e Leitura e Produção de texto. Por meio de sondagens, percebíamos a necessidade de intensificar práticas significativas, para proporcionar a autonomia do professor em formação e a construção de olhares sobre as identidades desses professores em formação, sobre a inserção deles na comunidade, sobre a ação histórica desenvolvida, sobre, enfim, as relações de ensino e de aprendizagem.

Inicialmente, pensamos em estruturar a prática da construção do portfólio seguindo duas vertentes. A primeira, voltada para a avaliação formativa, buscava proporcionar uma experiência avaliativa reflexiva, que permitisse aos futuros professores pensar, a partir da prática, em estratégias e instrumentos de avaliação. A perspectiva era a de valorizar o processo de construção de conhecimento, os percursos, os problemas, as dificuldades e as reflexões realizadas ao longo das propostas dos cursos.

A segunda vertente, voltada para as práticas pedagógicas reflexivas, pretendia discutir com os estudantes a construção da autonomia e a sua importância para a vida profissional, mas, acima de tudo, pessoal. A perspectiva era a de aprofundar a consciência sobre o permanente diálogo entre a subjetividade do professor e o desempenho da sua profissão.

Contemplando a avaliação formativa em 2016 e a reflexão sobre as práticas pedagógicas em 2017, foi possível, por meio da elaboração do portfólio, projetar possibilidades para que os pedagogos em formação aprofundassem o autoconhecimento e fortalecessem a autoestima. Entre os muitos textos construídos pelos alunos, propor a prática da elaboração do portfólio como prática na história dos professores em formação foi uma ação pedagógica fundadora para nós, porque possibilitou que os alunos se reconhecessem como autores dos saberes que engendram ao longo do curso.

Foram as sondagens iniciais que nos permitiram pensar nos projetos com os portfólios de modo mais apropriado. A ideia de desenvolver o projeto de modo interdisciplinar resultou da necessidade de ampliar as possibilidades de intervenção na construção dos saberes junto aos alunos, dada a pouca experiência leitora e autora dos nossos alunos inseridos no primeiro semestre do curso de Pedagogia. Seguindo o cronograma de cada disciplina, o exercício permanente de olhar o mesmo objeto de lugares diferentes – ora do estabelecido por Leitura e produção de texto, ora por Sociologia da educação – ampliou as possibilidades de aprendizagem com o portfólio, pois, por meio da interdisciplinaridade, era possível alargar, verticalmente, horizontes.

Poder relatar a nossa experiência foi a maneira que encontramos para refletir sobre a importância de resgatar o uso do portfólio nos cursos de formação de professores, porque, na tessitura de cada portfólio, o autor, ao dialogar com a tradição, com a história, com o outro, encontra a si mesmo, o seu repertório, a sua história. Para Gadotti:

Para ser professor é necessário: “ter uma concepção de educação; ter uma formação política, ética, isto é, ter compromisso; respeitar as diferenças; ter uma formação continuada; ser tolerante diante de atitudes, posturas e conhecimentos diferentes; preparar-se para o erro e a incerteza; ter autonomia didático pedagógica; ter domínio do saber específico que leciona; ser reflexivo e crítico; saber relacionar-se com os alunos; ter uma formação geral, polivalente e transversal”. Enfim... fazer da profissão um projeto de vida. (GADOTTI, 2003, p. 39)

2. METODOLOGIA

Para contextualizar os resultados, inicialmente, fizemos dois tipos de sondagem, um questionário escrito e uma roda de conversa. Nos dois momentos, formulamos perguntas direcionadas e outras mais abertas, relacionadas à escolarização dos alunos (se estudaram em escola pública ou privada), aos gostos por leitura, a hobbies, moradias, acesso a bolsas oferecidas pelo governo. Como se verá nos resultados, essa sondagem inicial nos permitiu construir uma imagem mais real dos nossos alunos para, então, prospectar com mais propriedade nossas ações pedagógicas.

Com base nos resultados, as duas disciplinas envolvidas, Sociologia da Educação e Leitura e Produção de Texto, sugeriram um conjunto de textos para os alunos. Parte dos textos foi assumida por ambas as disciplinas, caso do livro *A pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire; outra parte foi indicada de acordo com a necessidade de cada disciplina. Desse modo, o portfólio se construía a partir das leituras compartilhadas e discutidas. Cada texto – nem sempre o mesmo era discutido nas duas disciplinas – formava, pois, a moldura do texto a ser elaborado pelos alunos. Nesse sentido, o percurso para a construção dos portfólios partia da história dos alunos (que dava o esteio necessário para a leitura a ser discutida), passava pelos textos propostos pelas disciplinas, pelas reflexões individuais e em grupo, e desaguavam nas produções textuais individuais a serem, ainda, relidas, revisitadas, reconstruídas (muitas vezes, junto a colegas de classe, familiares e até vizinhos).

As leituras se davam de diversas maneiras, sendo orientadas ora em grupo, em dupla, ora individual em sala, ora individual e em casa ora obedecendo a um cronograma rigoroso ora não. De acordo com o propósito do texto, a construção do portfólio se dava igualmente de maneira diferentes. Às vezes, a produção textual era realizada totalmente em sala e sofria a revisão de algum colega; outras vezes, era realizada em casa e sofria a revisão do próprio autor; outras vezes, era realizada parte em sala e parte em casa.

As produções textuais, derivadas das pesquisas dos alunos, das leituras orientadas e das discussões em aula, resultavam em sínteses pessoais, concretizados segundo os mais diversos gêneros textuais (poesias, contos, artigos, notícias, biografias), e também em textos que evidenciavam os processos percebidos pelos estudantes para a construção dos saberes dentro do espaço de cada aula.

A cada conjunto de aulas, nós líamos parte dos portfólios, comentando-os. Ao final de cada projeto (2016 e 2017), cada aluno tinha produzido em torno de dez textos. Duas semanas antes da entrega final dos portfólios, nós encerrávamos as produções textuais, orientando os alunos a realizarem uma cuidadosa revisão final, retomando algumas discussões, revendo alguns saberes. Esse era um tempo para que os alunos compusessem uma perspectiva sobre todo o desenvolvimento do portfólio e, a partir de um olhar orientado, procurassem perceber como os textos lhes devolviam traços particulares e marcas de autoria.

A avaliação foi realizada em ambas as disciplinas, a partir de uma ficha de avaliação com critérios objetivos: adequação à proposta; clareza, coesão, coerência textuais; apropriação dos saberes (a produção em questão era suficientemente crítica e criativa?); relação entre os conhecimentos construídos e as especificidades de cada disciplina.

Esse momento de síntese da avaliação é uma maneira de formalizar a produção autoral dos alunos, cumprindo uma espécie de ritual para encerrar o projeto. Mas é preciso ressaltar que a avaliação se dava ao longo do processo, como citado anteriormente, com os nossos comentários semanais sobre algumas das produções realizadas para os portfólios. A partir dos nossos comentários gerais, muitos alunos reliam as suas produções e refletiam sobre elas, vindo a alterá-las ou não.

Com todo o material produzido em 2016 e, depois, em 2017, tivemos a necessidade de refletir sobre a nossa experiência, analisando-a e comparando-a a outras práticas. Como julgamos nossos olhares insuficientes para mensurar os projetos desenvolvidos, fizemos com os alunos uma roda de conversa avaliativa e também pedimos aos que quisessem que registrassem por escrito reflexões sobre as práticas. A partir da devolutiva dos alunos, compusemos uma discussão mais apropriada sobre o uso dos portfólios na formação inicial dos professores.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

As sondagens iniciais, realizadas por meio de questionário e rodas de conversa, tiveram resultados muito semelhantes em 2016 e 2017, com pequenas alterações nas questões que julgamos mais relevantes. Na média dos dois projetos, verificamos que 85% de alunos estudaram em escolas públicas; dentre eles, 70% tiveram a integralidade de sua Educação Básica em escola pública e 12% realizaram o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos. É interessante notar que quase a totalidade do nosso público vê a educação como um meio para transformar a sociedade e conquistar relações justas. “Ser professor” é, para a maioria dos nossos alunos, exercer uma profissão com sentido social, político, estético e ético. Entretanto, se a valorização dos saberes escolares é alta por parte dos nossos alunos, ler é um hábito para pouco mais de 25% dos nossos alunos.

As sondagens relacionadas às produções escritas nos advertiam sobre a pouca intimidade dos nossos alunos com a linguagem formal, escrita e, também, a compreensão superficial de textos de usos sociais

corriqueiros. Ler em casa e individualmente os textos sugeridos pelos professores do curso era uma prática de pouco mais de 50 %.

Os resultados iniciais nos levaram a buscar um projeto que possibilitasse leituras compartilhadas em classe e atividades permanentes de produção textual sem ignorar, entretanto, a necessidade de se trabalhar de modo interdisciplinar e com os temas transversais. Também era preciso desenvolver um projeto que mobilizasse os saberes prévios dos estudantes, a fim de que a experiência de vida fosse reconhecida no contexto escolar com vistas a refletir sobre as identidades dos futuros professores. Paralelamente, era uma preocupação nossa a questão da autoria. A ideia era a de que a construção do portfólio, por meio da leitura dos textos, discussão coletiva, reflexão individual se consolidasse ao longo do curso como uma estratégia de registro reflexivo.

Ao refletirmos sobre a formação inicial dos professores, inúmeros aspectos se impõem e o que nos provocou mais de perto foi o de como promover em nossos cursos práticas reflexivas, contribuindo para que os futuros professores se tornassem protagonistas da sua própria formação, concretizando em linguagem, inclusive, esse processo: contar como estavam construindo saberes e relações por meio do projeto era algo a ser conquistado por todos. Libâneo (2004) ressalta que :

Especificamente quanto às práticas de formação de professores, a tendência investigativa mais recente e mais forte é a que concebe o ensino como atividade reflexiva. Trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação dos professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência. A ideia é a de que o professor possa “pensar” sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática.” (LIBÂNEO, 2004, p.41).

Por sua vez, Gadotti (2003), abordando o tema orienta que:

“A nova formação permanente... inicia-se pela reflexão crítica sobre a prática. Examinar as teorias implícitas, estilos cognitivos, preconceitos (hierarquia, sexismo, machismo, individualismo, intolerância, exclusão...). (GADOTTI, 2003, p. 31).

E ainda cita:

“Como diz Paulo Freire “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (1996, p. 43). E essa reflexão crítica não se limita ao seu cotidiano na sala de aula pois, como diz Francisco Imbernón (a sua reflexão “atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas”. (GADOTTI, 2003, p. 31).

O autor enfatiza a necessidade da reflexão crítica, parafraseando Freire, e ressalta a importância dos “saberes” docentes que exigem que o professor não possa “ser reduzido a isto ou àquilo”.

“Seu saber profissional, de experiência feito, de reflexão, de pesquisa, de intervenção, deve ser visto numa certa totalidade e não reduzido a certas competências técnico-profissionais. Educar é também arte, ciência, práxis. Realçar o caráter reflexivo do que fazer educativo do professor, pode ser relevante, na medida em que se contrapõe à corrente do pensamento pedagógico pragmatista e instrumental, mas pode ser limitativo, se esse caráter não for compreendido numa certa totalidade de saberes necessários à prática educativa” (GADOTTI, 2003, p.40).

E é com essa compreensão que procuramos compor os “fazer reflexivos” com as perspectivas elencadas pelos alunos nas sondagens efetuadas, de forma que aproximasse o estudante em formação do seu contexto, das suas experiências de vida, das suas expectativas, da sua identidade.

A reduzida experiência de leitura dos nossos alunos era um desafio a ser enfrentado e superado. Por isso, o projeto, ao se afirmar como interdisciplinar, fundou um lugar didático importante para todos nós, sendo uma referência para que leitura e produção textual fizessem parte do cotidiano dos alunos. O fato de ser esse uma espécie de livro em permanente construção foi bastante significativo, pois muitos alunos nos relatavam contarem com a participação de familiares e amigos em algumas das produções: Beatriz nos disse certa vez que a margem toda desenhada da sua folha havia sido feita por sua filha; Raphaella afirmou

que seu filho leu a sua biografia e lhe perguntou se ele era tão importante para ela como estava escrito no texto; Endicleia compartilhou seus textos com o marido, que pedia para ele mudar várias coisas; e Mariana não se poupou em contar histórias, sendo ela mesma uma contadora.

Esse lugar que o portfólio ocupava na vida das nossas alunas – e nas nossas – nos deram um profundo sentimento de pertencimento a um projeto que trazia a casa, a família, a paisagem cotidiana para a sala de aula e que levava a nossa escola para as cozinhas dos nossos lares. Pouco a pouco, nossos alunos foram superando a resistência inicial pelo medo de escrever em um suporte coletivo e que se estendia para além dos nossos olhos de professoras.

A insegurança em realizar o portfólio permeava vários dentre os relatos. Vilma afirmava que “a priori se sentiu insegura”. Tal insegurança, com o passar das aulas, se transformou, segundo a aluna, em estímulo:

Foi muito benéfico para meu aprendizado essa prática, pois me deu imenso prazer expressar meus pensamentos, minhas ideias, minha visão de mundo no papel para que outras pessoas possam conhecê-las. E reconheço que essa prática também pode ser benéfica a outros alunos e professores, pois podem se conhecer melhor.

A observação de Vilma aponta para o fato do portfólio ser um suporte para a expressão livre dos conhecimentos. Ela pressupõe outros leitores – além do professor – da sua produção e, assim, o coloca como meio para o diálogo entre atores e protagonistas sociais. Assumindo que praticará o portfólio quando professora, ela, ao lado dos outros estudantes, sugere que o mesmo a fez se projetar como educadora.

Manuel, no depoimento que realizou no processo de avaliação do projeto, valorizou o fato dos estudantes se envolverem plenamente com a produção dos textos, uma vez que, segundo o estudante, não era possível “copiar textos prontos”, “seguir receitas” ou “reproduzir respostas”. Além disso, percebe-se no seu discurso que ele se apoderou da própria construção do conhecimento:

No começo, achei até meio estranho, mais por conta da minha idade e por ser a segunda faculdade. No meu tempo, não aplicavam essas metodologias. Fui conhecendo (o portfólio) e gostando, e posso afirmar categoricamente que aplicarei esse método ou similar para fazer parte das avaliações dos meus futuros alunos. Esse método é eficaz, porque capacita o estudo com autonomia, pois o aluno vai buscar o conhecimento e não espera, como nas práticas antigas, que o conhecimento lhe seja outorgado.

As observações feitas por Manuel foram repetidas em outros relatos, ampliadas e aprofundadas, principalmente, quando líamos A pedagogia da autonomia, de Paulo Freire. Nas rodas de leitura, os alunos aproximavam com frequência a prática do portfólio como uma maneira de construir saberes, respeitando o que o educador estabelece como essencial para as práticas educativas, ao valorizar o aspecto ético e estético que devem reger as relações dentro da sala de aula (FREIRE, p.p. 47 a 69, 2017). Apesar dos nossos alunos ainda não terem tido, no primeiro semestre, contato com A pedagogia do oprimido (2011), tivemos, nas duas disciplinas, a necessidade de explorar o que Freire afirma com a “educação bancária” e que apareceu nas reflexões do Manuel, quando ele comparou a “educação do meu tempo” com a atual.

A avaliação que nós, como mediadoras do projeto, fazíamos ao longo do processo, reforçava o sentimento de que a prática era extremamente significativa, produzindo resultados profícuos no que dizia respeito à construção de diversos saberes: saber ler, saber pesquisar, saber refletir sobre a própria história, saber conceitos específicos, saber escrever, saber ser autor...

Os alunos percebiam que, ao fim, as nossas disciplinas, na prática, não cabiam nas ementas, uma vez que os saberes específicos compunham parte dentre os muitos outros que, pouco a pouco, construíamos na coletividade.

Patrícia menciona que o portfólio funcionou como uma autoavaliação, “um processo criativo”, que provoca também o prazer, possibilitando o diálogo entre o próprio repertório e os em construção:

Percebi transformações nas minhas reflexões, pois tive que relacionar experiências da minha vida ao que aprendi em sala de aula. Além disso, foi bem desafiador escrever com minhas palavras por não ter a cobrança de uma avaliação formal.

Essa falta de vivências em avaliações formativas, como a relatada pela Patrícia, proporciona o que ela mesma reconhece ao se perceber em uma situação que possibilitou a criatividade e a reflexão.

Juliana compõe um largo horizonte sobre as possibilidades que o portfólio apresentou na sua formação:

O portfólio te faz enxergar além, te dá coragem para ser o quiser, te torna em um grande autor, escritor, ouvinte e um artista, pois você está no controle de cada pensamento de cada história, claro que tudo isso com as orientações dos professores.

Os depoimentos dos alunos mostraram a importância que práticas formativas podem ter na vida dos estudantes. Todos eles afirmaram que gostariam de desenvolver, quando professores, o portfólio.

Partindo do que Jussara Hoffmann (2001, p. 134) afirma sobre a necessidade de que os professores “criem para si próprios o compromisso de prestar atenção aos alunos”, o portfólio se apresentou, para nós e para nosso grupo de alunos, como estratégia privilegiada para lidar com esse desafio. A expectativa de que o portfólio se constituísse como experiência de conhecimento para os alunos se cumpriu ao promover relações significativas de aprendizagem.

Os relatos colhidos evidenciam o papel do portfólio na formação de futuros professores, promovendo o diálogo entre a subjetividade dos alunos e a realidade, a reflexão sobre o contexto, a imersão na memória e a projeção das identidades:

A capacidade de decisão da educadora ou do educador é absolutamente necessária a seu trabalho formador. É testemunhando sua habilitação para decidir que a educadora ensina a difícil virtude da decisão. Difícil na medida em que decidir é romper para optar. (FREIRE, 1997, p. 40)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Romper com práticas tidas como tradicionais, cujo desafio é, para os alunos, reproduzir modelos de modo acrítico, tem sido mais difícil do que parece. Talvez porque ainda haja uma grande dificuldade de se perceber os sujeitos escolares como sujeitos históricos e sociais, que participam e atuam diretamente na sua formação com mais ou menos consciência. Promover situações em que os alunos possam protagonizar a própria formação é provocar situações didáticas instáveis e conflitos de diferentes dimensões. Entretanto, não vemos como seja possível a formação de professores humanizados, sabedores dos seus alcances e limites, conscientes das práticas a serem realizadas em sala de aula em favor de alunos autônomos e críticos sem momentos de permanente reflexão sobre a ação docente.

Dentro dessa perspectiva, o trabalho com o portfólio nas nossas disciplinas tem se mostrado uma estratégia importante para a formação de professores autônomos, porque nos tem possibilitado envolver os alunos do primeiro semestre em uma proposta que se volta para a identidade pessoal deles, para a nossa identidade de grupo, para relações entre teoria e prática, para a leitura e a produção textual, seguindo práticas que mobilizam diversos saberes, os quais se estabelecem como pontes entre o repertório dos sujeitos e a identidade dos futuros professores.

Para além, nossa experiência com o portfólio nos mostrou que, para os alunos ingressantes, o portfólio se estabelece como um meio para que eles desenvolvam o sentimento de pertencimento ao grupo e à profissão, ao proporcionar o diálogo entre o autor e o seu contexto, a sua história, sua identidade e sua perspectiva de futuro próximo. Rios (2001), ao fazer referência à construção da identidade do professor, aponta que:

“A identidade aparece, assim, como algo *construído* nos limites da existência social dos sujeitos. Somos o que somos porque *estamos numa determinada circunstância*. E não podemos deixar de ressaltar que essa circunstância se configura de uma determinada maneira porque *estamos nela*, e a construímos de maneira peculiar. Somos porque estamos, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos”. (RIOS, 2001, p. 121).

A permanente construção da identidade se revela, nas circunstâncias estabelecidas pelo portfólio, como um processo também a ser realizado pelo grupo. Isso acontecia, dentre outros aspectos, porque a produção dos textos pelos alunos não se dava de modo aleatório, mas sempre depois de partilharmos saberes com todos os sujeitos envolvidos. Muitas vezes, os autores também levavam os esboços dos textos para serem lidos e comentados por familiares, vizinhos, amigos. Às vezes, as comunhões textuais nos

emocionaram, como foi com nossa aluna Cileide que, ao ter que produzir o gênero biografia, contou sobre o risco de vida que correria ao parir sua filha. A menina, então com dezesseis anos, só soube dessa história ao ler o texto da mãe, que nos contou sobre a emoção que elas viveram ao lerem, juntas, o portfólio.

Como mediadoras da prática do portfólio, o trabalho em parceria foi essencial, para que pudéssemos responder aos muitos desafios que dez ou doze produções textuais, orientadas, impõem. A decisão de continuar a assumi-lo em nossas disciplinas, sem dúvida, é fruto da nossa atuação conjunta e em sintonia, mas é sobretudo fruto da avaliação que temos feito, em parceria com os alunos, desse que é um livro que não se encerra nas nossas aulas, mas se anuncia como um material para ser lido e retomado em diversos momentos pelo professor em formação, projetando-se em outros tempos e levando o autor e protagonista, autônomo com relação à construção de seus saberes, a se pensar em outros devir.

REFERÊNCIAS

- [1] Esteban, Maria Tereza. *Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar*. In: Silva, J. F.; Hoffmann, J.; Esteban, M. T. (orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 81-92.
- [2] Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 2017.
- [3] _____. *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d'água. 1997.
- [4] _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 2011.
- [5] Gadotti, M. *Boniteza de um Sonho*. Novo Hamburgo, RS, Feevale Editora, 2003.
- [6] Gardener, *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- [7] Hernández, Fernando. *Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- [8] Imbernón, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- [9] Rios, Terezinha A. *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

Capítulo 20

Incentivos à titulação de professores na universidade do estado da Bahia (UNEB)

Jacqueline Maria dos Santos

Alessandra Neiva Cerqueira

Roberta de Oliveira Leal

Lídia Boaventura Pimenta

Resumo: Esse trabalho foi apresentado pela autora no IV Conedu – Congresso Nacional de Educação e propõe levantar a discussão sobre as ações de incentivo à titulação de docentes do ensino superior a partir do caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Partindo de uma breve contextualização do tema que expõe sua relevância e os aspectos condicionados, o objetivo geral deste estudo é conhecer as condições que incentivam a titulação do quadro docente da UNEB, contribuindo para atendimento da meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente no Brasil. Do ponto de vista metodológico, a base para construção deste artigo teve foco na legislação, com suporte do Sistema Integrado de Gestão de Pessoas da UNEB (SIGP), caracterizando o trabalho como um levantamento documental e de dados referentes à titulação de professores da UNEB. Inicialmente foi realizado um estudo exploratório, utilizando como principais fontes de pesquisa outros trabalhos acadêmicos, artigos e legislação sobre o assunto, depois foi realizado um levantamento dos dados referentes à titulação de professores da UNEB a partir de consulta ao SIGP, utilizando como referência os meses de outubro/2014 e outubro/2016. Em seguida foi realizada uma análise documental sobre as condições oferecidas pela UNEB, para que a mesma possa atingir a meta estipulada pelo PNE. O estudo mostrou que a Universidade do Estado da Bahia oferece condições que incentivam a titulação do seu quadro docente, contribuindo consequentemente para o atendimento da meta do PNE no que tange à titulação de professores da Educação Superior, o que pode ter acarretado a superação da meta já no início da vigência do Plano.

Palavras-chave: Educação Superior, Titulação de Professores, Formação de Professores, Incentivos à Titulação.

1 INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (2014 a 2024), estabelecido pela Lei Federal nº 13.005 de 25/06/2014, tem como uma de suas metas, ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior, exigindo das instituições de ensino superior empenho e alocação de recursos no sentido de promover a titulação de seus docentes.

O inciso II do art. 52 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996 determina que nas universidades, pelo menos um terço do corpo docente, deve ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, reforçando a necessidade de incentivos à titulação de professores que atuam nestas instituições. Além disso a titulação de professores é um dos itens analisados na avaliação de desempenho da educação superior e contribui para estimular a produção do conhecimento e uma maior inserção na pesquisa.

As universidades estaduais da Bahia (UEBA), são em número de 4 (quatro) instituições públicas mantidas pelo estado da Bahia, sendo elas: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), as quais fazem parte da administração estadual indireta, com vínculo à Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC).

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) está presente em 19 (dezenove) dos 27 (vinte e sete) territórios de identidade da Bahia, por meio do sistema *multicampi*, que sediam seus 29 (vinte e nove) departamentos, unidades universitárias responsáveis pelo desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão.

Levando em consideração as exigências do cenário apresentado, surge o seguinte questionamento: Em que medida a Universidade do Estado da Bahia oferece condições que contribuam para atendimento da meta do Plano Nacional de Educação no que tange à titulação do seu quadro docente? Este artigo tem como objetivo conhecer as condições que incentivam a titulação do quadro docente da UNEB, contribuindo para atendimento da meta 13 do Plano Nacional de Educação vigente.

A relevância de estudos com este recorte está na ampliação do debate sobre o processo de formação e titulação de professores da Educação Superior no Brasil, a partir da identificação dos incentivos oferecidos a estes professores. Cabe ressaltar que não se trata de análise de recursos investidos na área de formação docente e sim de ações realizadas nesse sentido.

Esse trabalho está dividido da seguinte forma: após a introdução, apresenta-se a metodologia utilizada, logo após apresenta-se a contextualização do Plano Nacional de Educação. Em seguida é apresentada a estrutura da carreira docente nas UEBA e a discussão dos dados coletados, por fim, as considerações finais.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada como base para construção deste artigo teve foco na legislação, com suporte do Sistema Integrado de Gestão de Pessoas da UNEB (SIGP), caracterizando o trabalho como um levantamento documental e de dados referentes à titulação de professores da UNEB.

Inicialmente foi realizado um estudo exploratório, para proporcionar um maior entendimento sobre o tema, utilizando como principais fontes de pesquisa outros trabalhos acadêmicos, artigos e legislação sobre o assunto, que deram suporte à abordagem adotada.

Após esse movimento exploratório, foi realizado um levantamento dos dados referentes à titulação de professores da UNEB a partir de consulta ao SIGP, mediante autorização da Instituição, utilizando como referência o período de outubro/2014 e outubro/2016.

Em seguida as autoras realizaram uma análise descritiva dos dados encontrados, quanto às condições oferecidas pela UNEB, com a finalidade de contribuir para titulação do seu quadro docente. Para finalizar, foi feita a tabulação, organização, análise e discussão dos dados, que serão apresentados de forma descritiva no decorrer deste artigo.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A LDB nº 9394/1996, em seu art. 9º, determina a incumbência da União em “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Nesse sentido, acrescenta em seu art. 10 que cabe aos entes federados estaduais a concepção, elaboração e execução de políticas e planos educacionais no âmbito estadual, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, de forma integrada e articulada com as ações dos respectivos Municípios. Complementa o art. 11 da citada lei que os Municípios têm a responsabilidade de “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (BRASIL, 1996).

A mencionada lei, estabelece ainda, em suas disposições transitórias, o prazo de um ano, a partir da data de publicação (até dezembro/1997), para que a União encaminhasse ao Congresso Nacional a projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, contendo diretrizes e metas concernentes aos dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Porém, somente em 2000 foi aprovado o PNE com vigência de 2001 a 2010, criado pela Lei Federal nº 10.172/2001, de 09/01/2001, que estabelecia diretrizes e metas para a educação nacional.

O atual PNE (2014-2024) foi aprovado pela Lei Federal de nº 13.005/2014, com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, composto por 20 (vinte) metas, que se desdobram em 254 (duzentos e cinquenta e quatro) estratégias.

O desenvolvimento do PNE vigente e o cumprimento de suas metas são objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas pelas seguintes instâncias: Ministério da Educação (MEC); Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE); Fórum Nacional de Educação (art. 5. Lei 13.005/2014). Além disso, a cada dois anos, ao longo do período de sua vigência, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publica estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional.

Ainda no intuito de monitorar as metas do PNE, tem-se o Observatório do PNE, que é uma plataforma *online* criada a partir da iniciativa de 22 (vinte e duas) organizações ligadas à educação e coordenada pelo movimento Todos Pela Educação, cujo objetivo é monitorar os indicadores referentes às metas do PNE e suas respectivas estratégias, bem como oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas durante a vigência do Plano.

Dentre as metas estabelecidas pelo PNE, tem-se a de nº 13, que se desdobra em 9 (nove) estratégias, consistindo em: “Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores”.

Em atenção à unidade de estudo desta pesquisa, uma Instituição Universitária Estadual, ressaltamos que o Plano Estadual de Educação da Bahia (PEE), com vigência de 2016 a 2026, criado pela Lei Estadual nº 13.559/2016, também prevê a meta referente à titulação de professores da educação superior.

De acordo com Observatório PNE (2017), um dos requisitos mais importantes para garantir uma educação superior de qualidade é ter um quadro de profissionais qualificados. Assim, elevar o quantitativo de mestres e doutores na sala de aula em instituições de ensino superior é um desafio para proporcionar o melhor aprendizado para os alunos.

Salienta o Observatório PNE, no que consiste à proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do Sistema de Educação Superior, esse percentual foi de 74,3% na última aferição em 2014, muito próximo do alcance da meta (75%) estabelecida no Plano. Se analisarmos somente os dados da Bahia, o Observatório apresenta a proporção de 69,4% em 2014, indicando que o Estado ainda não está tão próximo de atingir a meta do PNE.

Já a proporção apenas de doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 35% foi atingida em 2014 no Brasil, quando essa proporção alcançou 35,1%, conforme dispõe o Observatório PNE (2017). Contudo, o estado da Bahia essa meta ainda não foi alcançada, com desempenho de 29,8% em 2014.

Com o objetivo de melhor entender este desempenho das instituições de ensino superior em relação às metas do PNE em referência à titulação docente, abordamos a seguir a composição e estrutura da carreira docente nas UEBAS em atenção à legislação vigente.

4 A CARREIRA DOCENTE NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS

A carreira docente nas UEBA é disciplinada pela Lei Estadual nº 8.352/2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público das Universidades do Estado da Bahia e dá outras providências.

De acordo com o art. 3º do citado Estatuto, entendemos por atividades de magistério superior: “as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, sirvam à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação, difusão e comunicação do saber” e ainda “as inerentes ao exercício de direção e assessoramento na administração acadêmica”. (BAHIA, 2002).

A Lei Estadual nº 6.677/1994 estabelece em seu art. 12 que a nomeação depende de prévia habilitação em concurso público constituído de provas ou de provas e títulos, obedecida a ordem de classificação e o prazo de sua validade. Os demais requisitos para o ingresso e o desenvolvimento do servidor na carreira são estabelecidos em normas legais e seus regulamentos.

O Estatuto do Magistério das UEBA estrutura a carreira docente em cinco classes: Professor Auxiliar; Professor Assistente; Professor Adjunto; Professor Titular e Professor Pleno, em que cada classe compreende dois níveis denominados como “A” e “B”, com exceção a classe de Professor Pleno que possui apenas um nível.

As classes Auxiliar, Assistente, Adjunto e Titular no nível “A” exigem as seguintes titulações: a primeira, graduação de nível superior e especialização a critério de cada universidade; a segunda, título de mestre; a seguinte, título de doutor e a última, além do título de doutor, faz-se necessário também ter experiência em ensino superior.

A promoção de uma classe para outra ocorre a partir de requerimento do interessado, condicionada à existência de vaga e recurso orçamentário, atendendo a alguns requisitos como: aprovação na avaliação de desempenho por banca examinadora, comprovação pelo docente de obtenção do título exigido para mudança de classe, sendo que quando se trata de promoção da classe de professor Adjunto para Titular e de Titular para Pleno, é necessária a comprovação também a permanência do docente por, pelo menos dois anos do nível “B” na classe a que pertence.

O art. 9º do Estatuto do Magistério prevê que terá prioridade no preenchimento das vagas, antes da abertura de concurso público, a promoção de docentes decorrente da titulação, visando a valorização dos profissionais do ensino e o estímulo ao aperfeiçoamento profissional continuado.

Para a progressão do nível “A” para o nível “B”, dentro da mesma classe ocorrerá também a requerimento do interessado, de acordo com o critério de antiguidade atendendo o requisito de interstício mínimo de dois anos no nível “A”.

Quanto a remuneração, os valores dos vencimentos dos integrantes do magistério superior, são fixados segundo a classe e os níveis a que pertencem e o regime de trabalho a que estiverem vinculados, como previsto no art. nº 27 do mencionado Estatuto do Magistério. É necessário, portanto, investigar em futuros estudos, como a questão da remuneração, em decorrência da valorização salarial, é tratada enquanto política, já que a melhoria das condições de trabalho docente perpassa por essas medidas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No sentido de investigar em que medida a UNEB tem contribuído para atendimento da meta do PNE vigente com relação a professores titulados, foi utilizado o Sistema Integrado de Gestão de Pessoas (SIGP) para coletar os dados atuais referentes à titulação dos professores da UNEB. Os dados foram coletados mediante autorização da instituição, a fim de entender a atual situação da Universidade em relação a meta 13 do PNE e também do PEE.

Analisando os dados de outubro de 2014, no início da meta do PNE, segundo o SIGP (2016), a UNEB tinha seu quadro composto por 1923 docentes efetivos, dos quais 726 (38%) eram doutores, 877 (45%) mestres, 304 (16%) especialistas e apenas 16 (1%) em nível de graduação, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1: Titulação docente da UNEB: ano base 2014

Fonte SIGP-UNEB 2016

Tendo como base o mês de outubro de 2016, passados dois anos do início da meta, notamos que houve pouca mudança na quantidade total de docentes e na titulação do quadro efetivo da UNEB. O total de docentes aumentou de 1923 em 2014 para 1979 em 2016, enquanto a titulação é composta por 741 (37%) doutores, 901 (46%) mestres, 321 (16%) especialistas e 16 (1%) continuam com a graduação, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2: Titulação docente da UNEB: ano base 2016

Fonte SIGP-UNEB 2016

Considerando o objetivo decenal, a UNEB já superou o estabelecido na meta 13 do PNE 2014 quanto a proporção de mestres e doutores que foi de 82,79%, cuja meta corresponde a 75%. Em relação a doutores especificamente, a UNEB alcançou 37,44% do seu quadro efetivo desde o início da vigência do plano, quando a meta é de 35%, como mostra o Gráfico a seguir.

Gráfico 3: Proporção do Quadro de Professores da UNEB

Fonte SIGP-UNEB 2016

Essa meta visa promover um melhor desempenho no ensino superior a partir da titulação do docente com vistas à atuação nas atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão, bem como o desempenho dos discentes, com reflexo nos resultados da instituição.

Os docentes das Universidades brasileiras têm à sua disposição programas de concessão de bolsas que não são iniciativas das Universidades a exemplo do Programa Demanda Social (DS) desenvolvido a cargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os Programas implementados pelas Fundações Estaduais de Apoio à Pesquisa, neste estudo a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), responsável por disponibilizar Cotas Institucionais Bolsa de Mestrado, Doutorado e Mestrado Profissional.

É importante ressaltar que, apesar de não serem iniciativas das instituições universitárias, esses programas exigem que a universidade atenda a uma série de requisitos para participar, o que implica na institucionalização de condições, normas internas, que permitam aos docentes do seu quadro efetivo participarem dos editais e sejam beneficiados por estas ações.

A Portaria nº 76/2010 da CAPES, publicada no Diário Oficial da União, regulamenta o Programa DS que tem por objetivo a “formação de recursos humanos de alto nível necessários ao País, proporcionando aos programas de pós-graduação *stricto sensu* condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades”. Em seu parágrafo único afirma que o instrumento básico do DS é a concessão de bolsas a programa de pós-graduação *stricto sensu*, estando esta vinculada ao desempenho acadêmico do Programa quando da avaliação da CAPES, através da Diretoria de Avaliação.

O Programa de Bolsas da FAPESB (PROGBOL) através de cotas institucionais tem como finalidade a qualificação de profissionais, a ampliação da base científica e o fortalecimento da Pós-Graduação no Estado da Bahia. As bolsas destinam-se ao desenvolvimento de projetos de pesquisa que resultem em dissertação ou tese dos mestrandos e doutorandos regularmente matriculados em programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, recomendados pela CAPES, conforme prevê a legislação.

A Universidade do Estado da Bahia, no intuito de propiciar a titulação de seu quadro efetivo de servidores, seja docente ou técnico administrativo, disponibiliza cota de vagas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos nas unidades universitárias, conforme previsto em edital, esse incentivo à qualificação de servidores faz parte da política institucional de capacitação.

Ainda na ótica de proporcionar a titulação dos servidores, o Conselho Universitário (CONSU) da Instituição criou o Programa de Apoio à Capacitação de Docentes e Técnicos Administrativos (PAC-DT), com a finalidade de ampliar o atendimento à demanda por titulação não contemplada com financiamento das agências de fomento, ou, em especial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A bolsa PAC-DT/UNEB “destina-se a docentes e técnicos administrativos da UNEB matriculados em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* para o desenvolvimento de projetos de pesquisa que resultem em dissertação ou tese” (CONSU, 2007). Ela é concedida, segundo dispõe a Resolução CONSU nº

1.112/2015 pelo prazo máximo de 24 (vinte quatro) meses para mestrado e 48 (quarenta e oito) meses para doutorado, condicionada a avaliação de desempenho.

O Estatuto do Magistério Superior do Estado da Bahia, constituído pela mencionada lei estadual 8.352/2002, prevê em seu art. 33 o afastamento do docente, computado como efetivo exercício de magistério sem prejuízo da remuneração mensal, para realização de curso de pós-graduação em instituições oficiais ou reconhecidas, no país ou no exterior e também para realização de pós-doutoramento.

De posse do título de Mestre ou Doutor, é iniciativa do docente requerer promoção na carreira, conforme disposto no referido Estatuto do Magistério Superior, desde que atendidos aos requisitos necessários para a mudança de classe.

Verificamos que o PNE tenta, através de suas diretrizes, orientar as instituições de ensino superior brasileiras, independente da região na qual esteja instalada, para que possam equilibrar as ações educacionais por meio de metas e estratégias estabelecidas no citado Plano. Compreendemos a existência de especificidades, valores e costumes de cada região, contudo a educação formal é direito e desejo da sociedade, que exige investimento em políticas públicas e ações delas decorrentes, a fim de propiciar condições diferenciadas para atenuar as diferenças.

Em particular, quanto à meta 13 do PNE, a qual versa sobre a titulação dos docentes, há de se discutir possibilidades de realizar um trabalho amplo no que tange ao desenvolvimento de ações, alinhando os planos estaduais de educação às propostas que comungam com as mudanças pretendidas, assegurando recursos à Universidades para a titulação de seu quadro de servidores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento realizado demonstra que um bom desempenho na educação superior demanda, entre outros quesitos, a qualificação dos docentes. Neste sentido, a titulação acadêmica tem sido cada vez mais exigida dos que almejam o exercício do magistério superior. É notório que docentes com Mestrado e Doutorado possuem maior vivência com a pesquisa, estando provavelmente mais aptos a fortalecer academia, a ciência por meio da pesquisa e ampliar os resultados da educação superior.

Relacionamos aqui os poucos exemplos ativos no Brasil em relação à titulação de docentes. Observamos que a sobrecarga está verdadeiramente na CAPES e nas Fundações Estaduais de Pesquisa, permitindo inferir que a implantação de uma política que proponha mudanças na formação de professores depende de maior investimento. Como respaldo para esta política, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) trata de forma superficial a formação de docentes que atuam no ensino superior, ao estabelecer em seu art. 66 que:

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 existência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

Assim, o único requisito formativo para o exercício da docência superior previsto na atual LDB é a titulação, visto que esta não prevê um processo de formação, e sim apenas uma preparação, a qual deverá ser realizada prioritariamente (não exclusivamente) nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Entendemos que o Brasil ainda carece de um plano de formação continuada para os docentes do ensino superior que proporcione uma discussão didático-pedagógica a estes atores. Registramos que a preparação em programas de pós-graduação se ocupa principalmente da formação em pesquisa científica em sua área específica, sem exigência quanto à formação desses docentes para os componentes curriculares nos cursos nos quais atuam.

A exigência de titulação prevista em lei para o exercício do magistério superior preferencialmente em curso de pós-graduação *stricto sensu*, pode instigar as instituições de educação a investirem na formação e qualificação do seu corpo docente e também incentivar os professores a se desenvolverem continuamente em busca de aperfeiçoamento.

A análise dos dados levantados referentes à titulação dos professores da UNEB combinada com a análise documental da carreira docente decorrente do Estatuto do Magistério Superior, evidenciaram que a

Universidade oferece condições que contribuem para a titulação de professores e consequentemente para o atendimento da meta de número 13 do PNE e do PEE. Os docentes da UNEB podem valer-se das condições dispostas pela Universidade e pelas instituições de apoio à pesquisa que incentivam a continuação de estudos e pesquisas, sendo eles: afastamento para participar de cursos pós-graduação, promoção de carreira, Programa de Apoio à Capacitação de Docentes e Técnicos Administrativos (PAC-DT), cota de vagas em programas de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos pela Universidade e ainda o Programa Demanda Social (DS) e a bolsa PROGBOL da FAPESB que apesar de não serem iniciativa da UNEB, exigem que a universidade atenda a requisitos para participar.

Identificamos ainda que desde o início da vigência do PNE em 2014, a UNEB já tinha alcançado o percentual estabelecido na meta 13 do citado plano, cuja proporção de mestres e doutores do seu quadro efetivo de professores alcançou 83,35%, enquanto a meta desejada representava 75%. Nesta mesma linha, encontramos do total de docentes 37,75% são doutores, quando a meta prevista consiste em 35%. Os percentuais apresentados resultam da política de gestão institucional que valoriza a formação e oferece condições para que os docentes sejam titulados, em atenção à legislação e ênfase no processo de credenciamento da Universidade.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> acesso em 03 fev. 2017.
- [2] _____. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> acesso em 03 fev. 2017.
- [3] _____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> acesso em 03 fev. 2017.
- [4] _____. Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf> acesso em 12 abr. 2017.
- [5] Bahia. Lei nº 6.677 de 26 de setembro de 1994. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.ba.gov.br/sites/default/files/Estatuto_do_servidor.pdf> acesso em 10 dez. 2016.
- [6] _____. Lei nº 8.352 de 02 de setembro de 2002. Disponível em: <<http://www.uneb.br/pgdp/files/2010/07/Lei-N%C2%BA-8.352-Estatuto-do-Magisterio-Superior.pdf>> acesso em 07 dez. 2016.
- [7] _____. Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/plano-estadual-de-educacao-0>> acesso em 15 ago. 2017.
- [8] Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>> acesso em 27 nov. 2016.
- [9] Observatório PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>> acesso em 29 abr. 2017.
- [10] Uneb. Resolução nº 1.112 de 26 de março de 2015. Disponível em: <<http://www.uneb.br/files/2015/03/Doe26032015resolucoes.pdf>> acesso em 02 dez. 2016.
- [11] _____. Resolução nº 471 de 16 de agosto de 2007. Disponível em: <http://www.ppg.uneb.br/wp-content/uploads/471_consus_Res_Instrucao_Normativa_PAC.pdf> acesso em 02 dez. 2016.
- [12] _____. Sistema Integrado de Gestão de Pessoas da Uneb (SIGP). Disponível institucionalmente em <sigp.uneb.br> acesso em 16 dez. 2016.

Capítulo 21

Os programas de monitoria e tutoria no bacharelado em Ciências e Tecnologia da UFRN: Desafios e possibilidades

Julie Idália Araújo Macêdo

Kaline Melo de Souto Viana

Resumo: O presente artigo aborda os aspectos formativos dos Programas de Monitoria e de Tutoria da Escola de Ciências & Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O objetivo do artigo é identificar a partir dos resultados preliminares dos Programas se ocorreram reduções significativas nas taxas de evasão e retenção no bacharelado. Para a realização deste estudo utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Pode-se concluir que nos Programas de Monitoria e de Tutoria, os estudantes são os protagonistas da ação, para tanto devem assumir uma postura comprometida e responsável, pois ambos Programas devem ser encarados como alternativas de estudo fora da sala de aula, no qual os alunos exercitam a colaboração solidária em prol da construção coletiva do conhecimento e implicitamente combatem as taxas de evasão e retenção nos diferentes componentes curriculares do curso.

Palavras-chave: Aprendizagem; Bacharelado Interdisciplinar; Ciências e Tecnologia; Monitoria; Tutoria.

*O artigo original foi apresentado no III Congresso Nacional de Educação (CONEDU/ 2016) e publicado nos Anais do evento; o presente texto incorporou sugestões fornecidas na apresentação realizada no Congresso.

1. INTRODUÇÃO

A história da universidade no Brasil é recente, teve início por volta da década de 1920 com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, primeira universidade brasileira (TEIXEIRA, 1989). Desde a sua criação o ensino superior brasileiro passou por diversas reformas, a mais lembrada nos últimos tempos, iniciou em 2007 quando as universidades federais brasileiras vivenciaram o chamado Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, conhecido nacionalmente pelo nome de REUNI. O REUNI acabou ampliando o acesso e a permanência de uma parcela significativa da população brasileira na educação superior, tendo em vista que propiciou “condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior” (BRASIL, 2015, p.31). Foi justamente em meio à implementação do REUNI, que nasceram os chamados Bacharelados Interdisciplinares e Similares (BIs).

Inspirada na organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira para a concepção da Universidade de Brasília, no início da década de 1960, no Processo de Bolonha e nos *colleges* estadunidenses, mas incorporando um desenho inovador necessário para responder às nossas próprias e atuais demandas de formação acadêmica (BRASIL, 2010, p.03).

Os Bacharelados Interdisciplinares e Similares são definidos como “programas de formação em nível de graduação de natureza geral, que conduzem a diploma, organizados por grandes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2010, p. 4). A estrutura curricular dos Bacharelados Interdisciplinares e Similares (BIs) é pensada objetivando, dentre outras coisas, permitir aos discentes a flexibilidade e a autonomia para realizar escolhas em suas trajetórias formativas baseadas na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares. Nesse contexto, a implantação do regime de ciclos no âmbito do Ensino Superior brasileiro, através dos Bacharelados Interdisciplinares, amplia as opções de formação no interior das instituições universitárias. Embora apontado como uma proposta inovadora no recente Programa de reestruturação acadêmico-curricular das Universidades Federais, os BIs não se restringem ao âmbito do REUNI. De acordo com o Parecer CNE/CES nº 266/2011, desde o ano de 2006, 15 (quinze) Universidades Federais ofertavam esses cursos. É desse ano a criação da Universidade Federal do ABC paulista, considerada o primeiro modelo de universidade inovadora.

A Escola de Ciências e Tecnologia foi criada pela Resolução nº 012/2008-CONSUNI e está localizada em Natal/RN, Campus Central da UFRN. Na Escola funciona, desde o semestre 2009.2, o Bacharelado em Ciências & Tecnologia, bacharelado interdisciplinar inserido na grande área “Ciência e Tecnologia”. Esta graduação além de apresentar uma estrutura curricular de cunho interdisciplinar, possui uma proposta pedagógica inovadora que se diferencia dos demais cursos oferecidos pela UFRN. No Bacharelado Interdisciplinar em Ciências & Tecnologia da UFRN:

- a) São oferecidas 1.120 vagas para ingresso por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para aqueles que tenham participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo 330 vagas por semestre no turno diurno e 230 vagas por semestre para o turno noturno. De modo que em julho de 2019, registramos no Bacharelado 2.838 matrículas ativas (SIGAA, 2019);
- b) Há um corpo discente quantitativamente grande e diversificado, no qual muitos egressos da Educação Básica possuem problemas de formação na área de Matemática, Física e Informática o que acaba ocasionando altos índices de retenção e evasão;
- c) Há uma formação em dois ciclos, tendo em vista que o Bacharelado é um curso de 1º ciclo, que possibilita ao discente esperar um tempo maior para amadurecer sua escolha profissional, já que ao ingressar na universidade, ele cursará em até dois anos os componentes curriculares obrigatórios do Núcleo Comum; a partir desse momento oficializar a escolha de um caminho formativo: 1. Formação Interdisciplinar Geral; 2. Formação Interdisciplinar Direcionada ou 3. Formação para Engenharias.

Em meio a proposta pedagógica inovadora e diferenciada do Bacharelado em Ciências & Tecnologia, a Escola de Ciências e Tecnologia abraçou Programas de acompanhamento e apoio ao estudante, a exemplo do Programa de Monitoria, Programa de Tutoria, Programa de Orientação Acadêmica, Programa de Psicologia Educacional, todos buscando com sua metodologia própria, trabalham em prol da redução nas taxas de evasão e retenção no curso. Portanto, o objetivo do presente artigo é identificar a partir dos resultados preliminares dos Programas se ocorreram reduções significativas nas taxas de evasão e retenção no bacharelado. Para a realização deste estudo utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. De modo que esse artigo apresenta inicialmente está introdução de modo a situar o leitor acerca do tema e do objetivo do estudo; no segundo momento há a explanação da metodologia adotada; posteriormente tem-se os resultados e discussões; por fim, as considerações finais e referências.

2.METODOLOGIA

A investigação qualitativa tem os fundamentos e procedimentos metodológicos apoiados na pesquisa bibliográfica e documental, de acordo com Gil (2009), Ludke e André (1986). Assim, os documentos consultados possibilitam a produção de evidências que substanciem as interpretações das pesquisadoras.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002, p. 44).

Por sua vez, a pesquisa documental trabalha com a consulta de diversos tipos de arquivos públicos e particulares.

A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes/Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p.45).

No que tange a pesquisa documental, Lüdke e André (1986, p. 38), definem como documentos passíveis de análises “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos”, para efeito desse estudo optamos pelos documentos dos tipos oficial e técnico.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Escola de Ciências e Tecnologia 3 (três) Programas se sobressaem no trabalho de acompanhamento e apoio ao estudante: o Programa de Orientação Acadêmica, o Programa de Monitoria e o Programa de Tutoria.

O Programa de Orientação Acadêmica é o mais recente, ele foi implementado efetivamente na Escola no semestre 2016.1. Neste Programa semestralmente é organizado um grupo de 10 docentes efetivos da Escola que serão os responsáveis pela orientação dos alunos ingressantes do semestre e deverão acompanhá-los até a conclusão do curso. Cada docente fica responsável pela orientação de no máximo 60 alunos ingressantes, tendo em vista que esses estudantes tem pouca ou quase nenhuma informação sobre a vida na universidade e aliado a isso leva-se em consideração que o bacharelado é um curso interdisciplinar com modelo não-tradicional que permite múltiplos percursos formativos.

Conforme o artigo 133 da Resolução Nº171/2013 – CONSEPE, de 05 de novembro de 2013, Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, as atribuições do orientador acadêmico são as seguintes:

- I – colaborar com a coordenação e o NDE do curso na apresentação aos estudantes do projeto pedagógico do curso de graduação e da estrutura universitária;
- II – acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes sob sua orientação;
- III – planejar, junto aos estudantes, considerando a programação acadêmica do curso, um fluxo curricular compatível com seus interesses e possibilidades de desempenho acadêmico;
- IV – orientar a tomada de decisões relativas à matrícula, trancamento e outros atos de interesse acadêmico, resguardado o período de férias do professor; e
- V – aprovar as solicitações de matrícula, de trancamento de matrícula e de suspensão de programa dos estudantes em regime de observação do desempenho acadêmico, além das outras atribuições previstas nesse regime.

Parágrafo único. A orientação acadêmica dos estudantes com necessidades educacionais especiais deve ser feita com o apoio e de acordo com as recomendações da Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE).

Pode-se afirmar que desde a implantação semestral dos grupos de orientação acadêmica foram sentidos que alguns problemas estão sendo gradativamente minimizados, dentre eles, a questão do dimensionamento errado da carga de estudos do semestre, as dúvidas sobre o procedimento de matrícula, o planejamento inadequado da matrícula dos estudantes desnivelados e a identificação “precoce” de estudantes que necessitam de suporte psicológico.

O Programa de Orientação Acadêmica deve ser considerado uma ferramenta que busca auxiliar a vida acadêmica do alunado, tendo em vista que entrou em vigor no semestre 2015.2 o Regime de Observação de Desempenho Acadêmico (RODA) mecanismo presente no Regulamento dos Cursos de Graduação. Conforme esse Regime, a solicitação de matrícula em componentes curriculares, a solicitação de trancamento de matrícula ou de suspensão de programa do discente em Regime de Observação de Desempenho Acadêmico só é efetivada mediante a “vista” do orientador acadêmico ou, na ausência dele, pelo coordenador do seu curso de graduação. O Regime de Observação foi criado na tentativa de minimizar os cancelamentos de programa em virtude do baixo desempenho acadêmico ou dos 4 insucessos em um mesmo componente curricular. A descrição do RODA encontram-se detalhada nos artigos 314 e 315 do Regulamento dos Cursos de Graduação da UFRN (da Resolução Nº171/2013 – CONSEPE).

Art. 314. O regime de observação do desempenho acadêmico tem como objetivo oferecer orientação acadêmica mais efetiva ao estudante com dificuldades na evolução da sua integralização curricular e alertá-lo sobre os riscos de cancelamento de programa.

§ 1º O regime de observação do desempenho acadêmico tem a duração de um período letivo regular e do período letivo especial de férias subsequente, podendo ser prolongado ou restabelecido em outros períodos letivos caso as condições para entrada no regime se repitam.

§ 2º O regime de observação do desempenho acadêmico é registrado no histórico escolar do estudante, sendo o registro suprimido após a integralização do curso.

Art. 315. É colocado em regime de observação do desempenho acadêmico o estudante que, no período letivo regular anterior, houver incorrido em uma ou mais das seguintes situações:

I – Insucesso (trancamento e/ou reprovação) pela segunda vez ou mais, consecutiva ou não, em um mesmo componente curricular obrigatório ou seus equivalentes;

II – Insucesso em metade ou mais da carga horária matriculada, caracterizado pelo IECH (Índice de Eficiência em Carga Horária) igual ou inferior a 0,5 (cinco décimos) no período letivo; ou

III – Integralização de metade ou menos da carga horária esperada em função do número de períodos letivos cursados, caracterizada pelo IEPL (Índice de Eficiência em Períodos Letivos) acumulado igual ou inferior a 0,5 (cinco décimos), não sendo aplicado este critério até a metade da duração padrão do curso.

Entende-se que o Regime de Observação é uma forma de alertar os discentes através da orientação acadêmica, em busca de se contornar enquanto é cedo uma situação de desempenho acadêmico preocupante. Nesse sentido o orientador acadêmico assume um papel fundamental no “processo de recuperação” de desempenho acadêmico do alunado. Além do Programa de Orientação Acadêmica que foi implantada na ECT no semestre 2016.1, a Universidade e Escola assumem o compromisso de investir em programas de apoio ao estudo extraclasse, que tentem suprir as necessidades formativas dos discentes.

Os Programas de Monitoria são uma ação institucional consolidada nas universidades do Brasil e tal ação envolve professores e alunos na tentativa de produzir e disseminar o conhecimento. Neste sentido os Programas de Monitoria são propostos para auxiliar os estudantes na tentativa de minimizar as taxas de reprovação nos componentes curriculares.

O professor João Batista Carvalho Nunes destaca o papel da monitoria.

A monitoria acadêmica tem se mostrado nas Instituições de Educação Superior (IES) como um programa que deve cumprir, principalmente, duas funções: iniciar o aluno na docência de nível superior e contribuir com a melhoria do ensino de graduação. Por conseguinte, ela tem uma grande responsabilidade no processo de socialização na docência universitária, assim como na qualidade da formação profissional oferecida em todas as áreas, o que também reverterá a favor da formação do futuro docente (NUNES, 2007, p. 46)

A primeira referência à existência de monitores nas universidades brasileiras está presente na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, promulgada durante o Regime Militar. Em seu artigo 41 determina que “as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina”. A monitoria é reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), em seu artigo 84, é posto que “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”. Entende-se que a monitoria é encarada normalmente como um processo no qual alunos auxiliam outros alunos na situação de ensino-aprendizagem de uma disciplina específica.

A UFRN dispõe de registros de monitores a partir de 1971, ano em que foram abertas 80 vagas distribuídas por disciplina. Em 1977, o número de vagas já alcançava o total de 90 e a distribuição passou a ser por departamento. A primeira norma interna sobre a matéria foi a Resolução nº 158/1981, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), de 12 de agosto de 1981 (SANTOS; LINS, p. 61, 20071).

Na Escola de Ciências e Tecnologia, o Programa de Monitoria é uma ação que já vem sendo trabalhada a longo prazo, desde a primeira turma do Bacharelado no semestre 2009.2 já haviam os monitores dos componentes curriculares. Conforme a Resolução nº 221/2012-CONSEPE, de 24 de outubro de 2012 que estabelece as normas para o Programa de Monitoria da UFRN é explicitado no artigo 6

são características de um projeto de ensino para o Programa de Monitoria: I - estar articulado com o Projeto Pedagógico de Cursos; II - ter a atividade do monitor bem definida e voltada para o apoio pedagógico ao desenvolvimento do componente curricular previsto no projeto.

Neste sentido, cada projeto de ensino envolve professores, monitores e estudantes que estão vinculados a um componente curricular. Atualmente na Escola de Ciências e Tecnologia tem um Programa de Monitoria composto por 28 (vinte e oito) subprojetos, distribuídos nas diversas áreas do conhecimento, 125 monitores (bolsistas), 57 monitores voluntários o que envolve por volta de 90 docentes. Ao longo do texto iremos listar esses subprojetos que estão em execução na Escola de Ciências e Tecnologia.

Os monitores da área da matemática (Quadro1) basicamente realizam atendimentos na sala de monitoria, localizada no segundo piso da Escola e espaço que contém 12 cabines para atendimento. A sala de monitoria é usada para atendimento individual ou em grupos de, no máximo, dois alunos sendo atendidos por um monitor. Nesses atendimentos os monitores esclarecem dúvidas pontuais dos conteúdos trabalhados em sala de aula, realizam revisões, listas de exercícios e além disso eles auxiliam os docentes na aplicação das atividades. É necessário destacar que desde o semestre 2014.1 foi desenvolvido um sistema de gerenciamento da monitoria, com funcionalidades para orientadores, monitores e alunos do BCT. O endereço do site de gerenciamento da monitoria é <http://www.bct.ect.ufrn.br> (login e senha do SIGAA), através do sistema, o orientador deverá cadastrar todos os horários de trabalho do monitor, independentemente da atividade a ser exercida, assim os horários de atendimento aos alunos serão divulgados na agenda da monitoria. É importante destacar que os docentes e monitores da ECT, especificamente da matemática tem desenvolvido algumas ações de extensão: Aulão Artístico Cultural de Matemática, Calculizi - Simplificando o Cálculo Através do Youtube, projeto “Tópicos de Matemática Elementar”, Projeto Um Robô por Aluno (URA), várias edições do Simuladão de Cálculo III e de Cálculo II, dentre outros.

Quadro 1: Subprojetos de Monitoria da Matemática

MATEMÁTICA		Número de monitores	
		Bolsistas	Voluntários
1	Avaliação contínua de exercícios de matemática em nível superior.	2	2
2	Monitoria de Cálculo 3 com auxílio de ferramentas computacionais disponíveis em rede.	2	1
3	Ciclo rápido de exercícios e aprendizagem ativa em disciplinas de Matemática	2	0
4	Metodologias de ensino e análise da aprendizagem aplicados no BC&T	3	5
5	Monitoria de CII e CIII	2	1
6	Elaboração de banco de questões e suporte aos alunos em turmas de Vetores e Geometria Analítica da ECT	1	1
7	Monitoria como apoio e contextualização do ensino de disciplinas na área de Matemática	3	0
8	Álgebra Linear em Fase	1	0
9	Monitoria para os componentes curriculares da matemática da Escola de Ciências e Tecnologia	4	0
10	Diagnóstico das dificuldades e melhoria nos índices de Ensino & Aprendizagem, através da monitoria nas disciplinas de Cálculo II e Cálculo III, no Bacharelado em Ciências e Tecnologia	2	0
11	A monitoria como apoio no processo de ensino aprendizagem em Probabilidade e Estatística	4	0
TOTAL		26	10

Fonte: SIGAA, 2019.

Quadro 2: Subprojetos de Monitoria das Ciências, Sociedade e Inovação

CIÊNCIAS, SOCIEDADE E INOVAÇÃO		Número de monitores	
		Bolsistas	Voluntários
1	Monitoria, ensino, aprendizagem e dinamização das aulas, em grandes turmas, na disciplina de meio ambiente e desenvolvimento urbano.	5	0
2	Difusão da Cultura da Inovação como alicerce da Universidade Empreendedora	12	0
3	Estratégia de religação de saberes e protagonismo na monitoria de CTS	6	6
4	Monitoria das Componentes Curriculares da Formação de Negócios Tecnológicos	2	4
5	Monitoria do componente curricular Metodologia Científica e Tecnológica	2	4
TOTAL		27	14

Fonte: SIGAA, 2019.

As disciplinas da área das Ciências, Sociedade e Inovação propõem metodologias diferenciadas para o trabalho dos monitores, além dos plantões de dúvidas e atendimentos diários, há o trabalho semanal dos Grupos de Estudos (GE) e em algumas ocasiões são propostos seminários temáticos para apresnetação dos trabalhos produzidos ao longo das disciplinas. Os componentes curriculares Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano (MADU), Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e Gestão e Economia da Ciência, Tecnologia e Inovação (GECTI) guardam complementariedades, de modo, que realizam atividades como as “Reações de Texto”, a produção de artigos, os trabalhos em grupo e os Grupos de Estudo (GE). No componente curricular “Ciências, Tecnologia e Sociedade” (CTS), a prática do GE é recorrente, ele é composto por encontros semanais extraclasse da turma ao longo da disciplina; os encontros são ministrados pelos monitores e têm o objetivo de aprofundar e revisar o assunto visto na aula. O GE é uma atividade não é obrigatória na disciplina, porém a nota dos Grupos de Estudo (GE) compõe uma parte extra da pontuação final.

Quadro 3: Subprojetos de Monitoria da Informática

INFORMÁTICA		Número de monitores	
		Bolsistas	Voluntários
1	Programa de Monitoria em Computação Numérica	5	0
2	Monitoria de Lógica e Linguagem de Programação	12	0
TOTAL		17	0

Fonte: SIGAA, 2019.

Os monitores da área da física, informática e química, dentre outros, além dos plantões de dúvidas e atendimentos diários, auxiliam os docentes nas aulas experimentais realizadas nos laboratórios da Escola e no apoio na atividade extras (revisão das listas de exercícios e videoaulas). Os docentes e monitores da ECT, especificamente da informática tem participação marcante em algumas ações de extensão que buscam o envolvimento dos discentes da ECT: Projeto Um Robô por Aluno (URA), Curso de Robótica Educacional: Um Robô por Aluno (URA), várias edições do Arduino Day GIM edição Natal/RN, Uso da calculadora científica com aplicações em C&T, Olimpíada Brasileira de Robótica, Maratona de Programação, dentre outros.

Quadro 5: Subprojetos de Monitoria de Física e Química

FÍSICA E QUÍMICA		Número de monitores	
		Bolsistas	Voluntários
1	Apoio ao Ensino de Física Experimental na ECT	3	1
2	Iniciação à docência na monitoria de física clássica teórica	7	5
3	Monitoria de química geral da EC&T	10	2
TOTAL		20	8

Fonte: SIGAA, 2019.

A equipe do componente curricular Química Geral, promove o Plantão de Estudos em Química (PEQ), os atendimentos na sala de monitoria, o auxílio nas aulas no laboratório, e além disso, se organizam de modo a acompanhar quando possível os docentes em sala de aula, o que lhes possibilita uma experiência docente, além de estimular os debates e estreitar o contato com os discentes. A equipe de docentes e de monitores do componente curricular Química Geral, vem obtendo reconhecimento do seu trabalho em diversas edições do Seminário de Iniciação à Docência (SID) e do Encontro Integrado dos Programas de Ensino da UFRN (EIPE) evento que veio substituir o antigo SID, de modo que receberam premiações e trabalhos publicados nos livros “Cadernos da Monitoria”.

Quadro 4: Subprojetos de Monitoria da leitura e escrita em português e inglês

LEITURA E ESCRITA EM PORTUGUÊS E INGLÊS		Número de monitores	
		Bolsistas	Voluntários
1	Projeto de Monitoria em Práticas de Leitura em Inglês (PLI)	2	4
2	Projeto de ensino em Práticas de Leitura e Escrita em Português no BCT/UFRN	10	2
TOTAL		12	6

Fonte: SIGAA, 2019.

Várias edições do Conversation Club promovidos pela equipe de Práticas de Leitura em Inglês (PLI) e os debates entre candidatos (pleito municipal, estadual e da própria Escola) são promovidos pela equipe Práticas de Leitura e Escrita em Português. Em cada subprojeto, os docentes e monitores envolvidos procuram sempre aperfeiçoar as atividades realizadas, de modo que pode-se afirmar que são inúmeras as metodologias adotadas, desde o tradicional atendimento presencial, na sala de monitoria ou na sala 22 (3º piso).

Quadro 6: Subprojetos de Monitoria da área Tecnológica

ÁREA TECNOLÓGICA		Número de monitores	
		Bolsistas	Voluntários
1	Assistência Pedagógica no Ensino de Eletricidade Aplicada	5	5
2	Desenvolvimento de jogos educacionais para a área de Expressão Gráfica	6	3
3	Monitoria em Mecânica dos Sólidos para o curso de Ciências & Tecnologia	4	1
4	Monitoria Integrada em Mecânica dos Fluidos	3	6
5	Projeto de Monitoria – Ciências e Tecnologia de Materiais	5	4
TOTAL		23	19

Fonte: SIGAA, 2019.

De um modo geral, algumas ações de extensão são promovidas numa ação conjunta de docentes das diferentes áreas de ensino na ECT sempre em busca do maior engajamento e participação do corpo discente da Escola, são elas, as várias edições da Semana de Ciências & Tecnologia da EC&T, da Mostra de profissões, Masterclasses Internacional em Física de Partículas, Clube de Leitura de Divulgação Científica da ECT, COSMO-CINE, Fórum de Pesquisa e Inovação do CLBI – UFRN, dentre outros.

Na tentativa de propor uma ação conjunta com o Programa de Monitoria, porém com um cunho interdisciplinar foi proposto no semestre 2012.2 o Programa de Tutoria. O Programa de Tutoria é composto pelos tutorandos, semestralmente por volta de 270 alunos; pelos tutores, que dão suporte acadêmico/pedagógico diretamente aos tutorandos; pelos 10 professores orientadores acadêmicos, um assessor acadêmico/pedagógico, uma técnica em assuntos educacionais, uma psicóloga escolar e conta com o apoio da Direção da EC&T.

O objetivo principal do Programa de Tutoria da EC&T consiste em contribuir para o aumento dos índices de aprovação nos componentes curriculares obrigatórios do Bacharelado, sobretudo nas disciplinas de Matemática, Física e Informática. Para tanto, os discentes em dificuldade se organizam em pequenos grupos de estudos que são acompanhados e gerenciados ao longo do semestre por um tutor visando um melhor aproveitamento dos conteúdos dessas disciplinas. Os tutores são alunos mais experientes do curso e bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Neste sentido, o Programa acaba dialogando com a essência interdisciplinar do Bacharelado em Ciências & Tecnologia, afinal não se pode esquecer que o BC&T é um dos Bacharelados Interdisciplinares existentes no cenário educacional brasileiro. Segundo os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares (BRASIL, 2010), os BIs são definidos como programas de formação em nível de graduação, de natureza geral, organizados por grandes áreas do conhecimento a partir de uma formação interdisciplinar e com ênfase na flexibilização curricular.

O Programa de Tutoria da EC&T iniciou suas atividades no semestre 2012.02 e até o semestre 2015.02, contava com 60 tutores remunerados; após 03 (três) anos de funcionamento, o Programa foi paralisado em decorrência de problemas orçamentários. Após um semestre paralisado, ele retornou em meados do semestre 2016.02 com 30 tutores bolsistas reduzidas e atualmente temos 24 tutores.

Em um pesquisas de Mestardo desenvolvida em 2016, foram identificadas 05 (cinco) motivações principais que os levam os estudantes a participarem do Programa de Tutoria da ECT,

a melhoria no aprendizado dos conteúdos das disciplinas de física, informática e matemática, o interesse em realizar atividade extracurricular e melhorar o currículo, o interesse pela carreira docente, espaço de aprendizagem e a necessidade da bolsa de estudo (MACEDO, 2016, p.22).

Além das motivações, são identificados 06 (seis) fatores considerados facilitadores da aprendizagem colaborativa e do trabalho em grupo bem sucedido.

São eles a sensação de pertencimento ao grupo; ajuda mútua entre os membros de cada grupo; comprometimento individual dos membros do grupo; presença de uma liderança no grupo; reconhecimento da diferença de nível de conhecimento entre os membros do grupo e afinidades de interesse (MACEDO, 2016, p.86).

Pode-se afirmar que quando há comprometimento com o Programa de Tutoria ele contribui para o desenvolvimento da autonomia e da organização de uma rotina de estudos. Porém é necessário o engajamento dos estudantes, tendo em vista que a falta de participação dejusta o acompanhamento continuo dos estudanres.

Percebe-se que o desafio na EC&T é acompanhar um corpo discente tão numeroso de valendo-se de um corpo docente proporcionalmente pequeno e que tem a responsabilidade de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. É impossível um docente acompanhar o desempenho dessa grande quantidade de discentes, sendo, portanto, necessária a presença de uma equipe de monitores. Conforme os dados coletados a quantidade de alunos que buscam os Programas de Monitoria e de Tutoria é relativamente baixa, se comparada com a quantidade de discentes matriculados nos componentes curriculares, porém, analisando apenas os números dos alunos que participam da monitoria como forma de auxiliar seus estudos, percebe-se que os resultados são satisfatórios, principalmente se levarmos em conta os índices de retenção. Neste estudo não nos detemos em mapear os motivos que levam os estudantes a não aderirem a participação nesses Programas de apoio e acompanhamento, esse aspecto que deve ser investigado em um próximo estudo, tendo em vista que ele é primordial para que possam ser implementadas mudanças para melhorar cada vez mais o processo de ensino-aprendizagem na Escola.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano dos Programas de Monitoria e Tutoria na Escola de Ciências e Tecnologia nos apresenta diferentes desafios e possibilidades, de modo, que é indispensável o permanente contato entre a Direção da Escola, a Coordenação do curso, a assessoria acadêmica e pedagógica, o corpo docente e discente, de modo a identificar e sanar dificuldades e obter êxito em suas ações. Particularmente percebe-se que os Programas implementados na Escola conseguem produzir saberes tão significativos, quanto os saberes produzidos em uma aula ministradas pelos docentes. Mas para que realmente sejam significativas, a postura do estudante é indispensável, uma atitude que deve ser responsável, participativa e comprometida. Sendo assim, ambos Programas consolidam o aprender e o ensinar, por meio de trocas simultâneas de conhecimentos entre os sujeitos e constitui-se como uma modalidade de ensino-aprendizagem que atende às necessidades de formação universitária, uma vez que envolve o graduando, para além das aulas da graduação, em atividades de organização, planejamento, rotina de estudo e execução de uma atividade complementar.

Portanto, a concretização do Programa de Tutoria acaba reunindo saberes pedagógicos, comprometimento, exigências e o desenvolvimento de técnicas de estudos para os componentes curriculares, o que acaba suscitando em alguns estudantes o gosto pela docência. Outro aspecto percebido é que apesar de interesses e expectativas pessoais e profissionais diferenciadas, os estudantes conseguem desenvolver um círculo de amizades, consegue estimular o colega a superar as dificuldades que aparecem no meio acadêmico. Por sua vez, o Programa de Monitoria é muito significativo para os componentes curriculares da ECT, pois se trata de um apoio ao trabalho do corpo docente em suas ações didáticas em turmas numerosas. Além disso, favorece o crescimento profissional dos monitores por permitir que eles tenham proximidade com a experiência da docência no meio acadêmico. Diante das estratégias metodológicas aplicadas nos diferentes subprojetos de Monitoria da ECT, verifica-se que houve uma maior taxa de aprovação e uma menor taxa de reprovação, trancamento e evasão dos discentes que buscam a Monitoria.

REFERÊNCIAS

- [1] Abreu, C. A. C.; Araújo Júnior, J. S.; Carvalho, Z. V.; Costa, F. V. O.; Fonseca, A. D.; Lemos, M. H. A.; Mariz, E. L.; Nobre, A. C. B.; Pantaleon, E. Redimensionamento do papel da monitoria: práticas em ciências, tecnologia e sociedade - economia e desenvolvimento. In: Noronha C.A.; Dantas, A.C.S.; Medeiros, N.F. (Orgs). Relatos de experiências: projetos premiados 2012. Natal, RN : Edufrn, 2014. (Caderno de Monitoria; 2).
- [2] Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes gerais do programa de apoio a planos de Reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni). MEC. Brasília: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acessado em: 15 de maio de 2019.
- [3] Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996.
- [4] Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares. MEC. Brasília, 2010.

- [5] 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. Brasília: Presidência da República, 1968.
- [6] Brasil. Parecer CNE/CES No: 266/2011. Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. D.O.U. de 14/10/2011, Seção 1, p. 16.
- [7] Brasil. A democratização e expansão da educação superior no país 2003 –2014. Brasília: MEC/SESU, 2015.
- [8] Consepe. Ufrn. Resolução No 221/2012 de 24 de outubro de 2012. Estabelece normas para o Programa de Monitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf Acessado em: 15 de maio de 2019.
- [9] Consepe. UFRN. Resolução 083/2008 de 27 de maio de 2008. Aprovação do projeto pedagógico do Bacharelado em Ciências e Tecnologia. Disponível em: https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf Acessado em: 15 de maio de 2019.
- [10] Consepe. Ufrn. Resolução Nº171/2013 – Consepe, de 05 de novembro de 2013. Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf Acessado em: 15 de maio de 2019.
- [11] Consuni. Ufrn. Resolução nº 012/2008-, de 01 de dezembro de 2008. Aprova criação da Escola de Ciências & Tecnologia. Disponível em: https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf Acessado em: 15 de maio de 2019.
- [12] Cunha Junior, Fernando Rezende da. Atividades de monitoria: uma possibilidade para o desenvolvimento da sala de aula. Educ. Pesqui. [online]. 2017, vol.43, n.3, pp.681-694. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201707154754>.
- [13] Diniz, M. I. C. Relatório de Consultoria (Período maio a outubro de 2009). Consolidação dos dados acadêmicos, orçamentários e de pessoal referentes aos acordos de metas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades – REUNI. Brasília, DF, 2009.
- [14] Frison, Lourdes Maria Bragagnolo. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. Pro-Posições [online]. 2016, vol.27, n.1, pp.133-153. ISSN 0103-7307. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201607908>.
- [15] Frison, Lourdes Maria Bragagnolo. Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. Rev. Port. de Educação [online]. 2012, vol.25, n.2, pp.217-240. ISSN 0871-9187.
- [16] Gil, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa . 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- [17] Haddad, F. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- [18] Ludke, M e André, M.E.D. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- [19] Macedo, J.I.A. As escritas de uma trajetória acadêmica: Programa de Tutoria e aprendizagem colaborativa no Bacharelado em C&T da Ufrn. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- [20] Macedo, J. I. A. ; Oliveira Junior, J. J. ; Viana, K. M. S. . Implantação do modelo de formação em ciclos na UFRN: resultados preliminares do curso de engenharia mecânica. In: XLIV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (Cobenge), 2016, Natal. Anais do Cobenge, 2016.
- [21] Macedo, J. I. A. ; Viana, K. M. S. . Os Programas de Monitoria e Tutoria no Bacharelado em Ciências & Tecnologia da Ufrn. In: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal. Anais do III Conedu, 2016.
- [22] Medeiros, R. ; Ferreira, J. ; Macedo, J. I. A. Programa de tutoria no bacharelado em ciências e tecnologia da UFRN: Apoio e acompanhamento discente. In: XLII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (COBENGE), 2014, Juiz de Fora / MG. Anais do Cobenge 2014, 2014. v. 1. p. 1-10.
- [23] Monteiro, C. E. L. A; Praxedes, D. K. DA C.; Silva, D. N.; Borges, F. M. Magalhães; , Alves, S. M.; Bicudo, T. C. Monitoria na EC&T: o plano integrado dos três primeiros semestres. In: Santos, A.S; Noronha, C. A.; Cunha, E.R. (Orgs). Relato de experiências: projetos premiados 2011. Natal, RN: EDUFRN, 2013. (Cadernos de Monitoria; nº 1).
- [24] Nóbrega, H. J. M.; Medeiros Júnior, J. M.; Miranda, A. L. A Monitoria dos Estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade: estratégias e resultados. In: Figueiredo, J.L; Tintin, R.F.Q (Orgs). Caderno de monitoria 4: relatos de experiência / projetos premiados 2015. Natal: Edufrn, 2017.
- [25] Nunes, J. B. C. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: Santos, M. M. dos; Lins, N. M. (Org.). A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias. Natal, RN: Edufrn, 2007, p. 45-57.
- [26] Oliveira, S. L., Castro, V. L. L., Lira, A. F., Coelho, B. K. T., Souza, R. F. S. Monitoria, ensino, aprendizagem e dinamização das aulas nas grandes turmas do bacharelado em C&T: componente curricular Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano. In: Melo, E. S. N.; Tintin, R.F.Q (Orgs). Caderno de monitoria 5: relatos de experiências.

Projetos premiados 2016. Natal: Edufrn, 2018.

[27] Santos, Mirza Medeiros dos; Lins, Nostradamos de Medeiros. A monitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: um resgate histórico. In: Santos, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros. (Org.). A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias. Natal, RN: Edufrn, 2007, p. 59-67. Coleção Pedagógica, n. 9.

[28] Silva, R. R. M. ; Lucena, T. I. N. . Compartilhamento da docência: o protagonismo do monitor de CTS In: XLIV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia (Cobenge), 2016, Natal. Anais do Cobenge, 2016.

[29] Silva, L. C., Bullio, R. S., Fidelis, S. A., Gomes, D. R. L., Silveira, M. N., BORGES, F. M. M. Inovações na monitoria da disciplina Química Geral. In: Melo, E. S. N.; Tintin, R.F.Q (Orgs). Caderno de monitoria 5: relatos de experiências. Projetos premiados 2016. Natal: Edufrn, 2018.

[30] Teixeira, A. Educação Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

[31] Ufrn. Escola de Ciências e Tecnologia. Projeto do Programa de Tutoria. Natal, 2012.

[32] Ufrn. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Projeto Pedagógico do curso de Ciências e Tecnologia – Bacharelado. Natal: 2014.

Capítulo 22

Monitoria como um programa de iniciação à saberes pedagógicos

Liara das Graças Costa de Medeiros

Adriana Valéria Santos Diniz

Resumo: Esta pesquisa foi desenvolvida no Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Analisa a educação superior brasileira no contexto das reformas neoliberais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 e mais especificamente as universidades públicas, nos contextos social, político e econômico e como estes repercutem em suas ações, investigando sua realidade, criação e organização, funcionamento e desenvolvimento. O trabalho objetiva apresentar o Programa de Monitoria da Universidade Federal da Paraíba como um programa de iniciação à docência, que possibilita o aprendizado de saberes pedagógicos aos alunos monitores. De um ponto de vista metodológico, optou-se em realizar uma pesquisa qualitativa, tendo sido realizada uma pesquisa bibliográfica. A monitoria se apresenta como um programa que possibilita o aprendizado de saberes pedagógicos, que envolvem as dimensões do planejamento, execução e avaliação do ensino.

Palavras-chave: Ensino Superior, Monitoria, Iniciação à Docência.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, marcada pela proposta hegemônica do neoliberalismo, apresenta uma nova estruturação social global que demanda por conhecimento, transformando o saber em mercadoria. As universidades buscam a adequação às novas necessidades do mercado, o que impacta diretamente na expansão das universidades com foco na produção do conhecimento, privilegiando a pesquisa.

Tomando-se por base a conjuntura política atual, de aplicação da máxima neoliberal, a situação do professor universitário é cada vez mais complexa, pois, segundo Mancebo (2009), a carreira docente está permeada pelo produtivismo acadêmico. Sabe-se que o exercício do magistério superior é complexo e por esta razão a formação docente não pode ser reduzida à formação do pesquisador, uma vez que, de acordo com Veiga (2006, p.94), “é importante ressaltar que o professor universitário precisa ter, necessariamente, competência pedagógica e científica.”

Nesse contexto, assinalando o proposto por Dias (2012), sabe-se que na Educação Superior os docentes estão sendo contratados muito mais por suas habilidades de pesquisadores. Mesmo detentor de conhecimentos específicos, esses professores nem sempre apresentam os atributos específicos, necessários e desejados para a profissão de ser docente na educação superior hoje.

Repensar o Programa de Monitoria como processo formativo da docência no Ensino Superior contribui para o avanço científico desta temática, pois amplia a discussão sobre os espaços de formação para a Docência no Ensino Superior. Assim, busca-se nesse estudo apresentar o Programa de Monitoria da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como um programa de iniciação a saberes pedagógicos.

2. METODOLOGIA

Nesse estudo optou-se em realizar uma pesquisa qualitativa, pois, segundo Minayo (2008, p.21), esse tipo de pesquisa “[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. Embora, reconheça-se que “o aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos” (RICHARDSON, 2015, p.79). Assim, esse trabalho buscou também em pesquisas quantitativas a sustentação para suas ideias.

Essa pesquisa se caracteriza ainda como descritiva e exploratória. Descritiva, por se pretender descrever as características de determinado fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis, além de levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população (GIL, 2008). Exploratória, tendo em vista que envolveu levantamento bibliográfico.

De acordo com o objetivo proposto, foi realizada uma revisão bibliográfica apoiada nos autores Anastasiou (2006); Dias(2012); Frison e Moraes (2010); Libâneo, Oliveira e Toschi (2011); Mancebo (2009); Medeiros(2015) e Veiga(2006). Conforme Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em livros e artigos científicos já elaborados. Por pesquisa bibliográfica compartilha-se da definição de Lakatos e Marconi (2005, p. 183) “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reformas educativas ocorridas no Brasil, a partir da década de 1990, fazem parte de uma conjuntura de reformas ocorridas em todo o mundo concomitante ao processo de reestruturação global da economia pelo viés do neoliberalismo – “mudanças nos processos de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos, *superioridade* do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e *redução* do papel do Estado.”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2011, p.34).

Conhecimento e informação passam a formar força produtiva e, conseqüentemente, afeta o desenvolvimento econômico. Logo, investimento na ampliação do acesso ao ensino se tornou prioridade especialmente para países emergentes. No Brasil, as políticas econômicas e educacionais criadas ou mantidas pelo governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002) são de ajuste às exigências de globalização da economia estabelecidas pelas instituições financeiras e pelas corporações internacionais. Nessas políticas, se faz presente “o discurso da modernização educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas

educativos, da escola e do ensino, na ótica das reformas neoliberais de adequação às demandas e exigências do mercado.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p.55).

O governo, em busca de um modelo que amplie o acesso à escolarização investe em educação à distância e amplia significativamente o número de vagas em instituições de ensino superior, por meio de programas federais. O número de matrículas em Instituições de Ensino Superior (IES) privada cresceu significativamente. Dentre os principais programas desenvolvidos pelo governo federal que contribuiu para esse crescimento está o Programa Universidade para Todos. O Prouni é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudos em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

O Governo que segue ao Presidente FHC é um governo que, embora alinhado as políticas neoliberais, atua de forma menos incisiva, de modo que continua a incentivar o crescimento da iniciativa privada, porém a expansão das universidades públicas, também faz parte da agenda do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2010). Em 2007, pelo Decreto nº 6.096 o Governo Federal lança o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)²⁰. As ações do programa visam diminuir as desigualdades sociais no país e contempla, entre outras metas, o aumento de vagas nos cursos de graduação e a ampliação da oferta de cursos noturnos.

Embora muito aquém da necessidade real da população de vagas em universidades públicas, com o REUNI vivenciou-se um considerável aumento de matrículas nessas instituições. Atrelado a um maior número de alunos, advindos das classes sociais mais populares a carreira docente está permeada pelo produtivismo acadêmico e a competitividade por recursos públicos ou privados, o que gera intensificação do trabalho e uma absurda extensão da sua jornada (MANCIBO, 2009). Nesse cenário são necessários estudos sobre a formação do docente que atua no Ensino Superior.

Em contrapartida ao apresentado pelo governo como forma de democratizar o acesso a níveis mais elevados de ensino, Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta (2011, p. 14) apresentam uma visão bem mais ampla do que é democratização. “Entendendo que democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho[...]”. Ainda segundo esses autores:

Esse processo de valorização envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. Essa formação identitária é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didáticos pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados a explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (SEVERINO; PIMENTA, 2011, p. 15):

A monitoria, como espaço de iniciação à docência, pode proporcionar ao monitor tanto aprendizagem conceitual quanto pedagógica e didática. Para Veiga (2006, p.94), “é importante ressaltar que o professor universitário precisa ter, necessariamente, competência pedagógica e científica”.

No ensino, os Monitores, em geral, assumem, em colaboração com seus orientadores, diversas tarefas. Frison e Moraes acreditam que:

No ensino, as tarefas assumidas pelos alunos monitores têm como objetivo auxiliar o professor titular. Nessa perspectiva, o monitor atua como orientador das propostas de ensino, quer junto a pequenos grupos, quer organizando atividades com a turma toda. Atualmente, o trabalho de monitoria em diferentes disciplinas consiste, frequentemente, na realização de uma aula semanal, com uma ou duas horas de duração, a fim de tirar dúvidas dos alunos, e de eventuais aulas extras nos dias que antecedem os períodos de avaliação. (FRISON; MORAES, 2010, p. 146 e 147).

²⁰ Informações obtidas no site: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni> Acesso em 15 de julho de 2016.

Ao desenvolver tarefas de ensino, como organização de atividades, estudos dirigidos, aulas para reforçar a aprendizagem dos alunos, atendendo as dúvidas, os monitores também estão reforçando sua própria aprendizagem, seja esta didática e/ou conceitual. Para Frison e Moraes (2010, p. 148), “o ensino entre pares, a troca entre os “desigualmente iguais” convida para o desafio de aprender a aprender, para o risco de assumir a própria autoria.” Sob esse aspecto, tem-se que o trabalho do professor universitário quando se propõe a selecionar monitores e a trabalhar junto com eles é o de alguém que deve liderar, orientar, mediar e coordenar as aprendizagens de seus tutores. “Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p.17).

O saber pedagógico, mais especificamente, é desenvolvido quando o monitor participa dos processos de planejamento, isto é quando planeja a aula junto com o orientador; quando dá sugestões para serem implementadas nas aulas; quando participa da execução dessas aulas junto com o professor, por meio de aulas expositivas ou dialogadas, e aprendem diversas metodologias próprias do ensino superior; quando refletem sobre sua própria prática; quando ajudam os alunos nas avaliações; quando ajudam os seus orientadores com sugestões de questões ou mesmo com sugestão de instrumentos diversificados de avaliação; e, também, quando desenvolvem outras atividades burocráticas, estão aprendendo sobre o que é ser professor.

A monitoria é um programa que pode contribuir para a formação de futuros profissionais para atuarem na docência de nível superior. O programa da UFPB explicita na Resolução Nº 02/1996 no inciso I do Art. 2º um dos objetivos do Programa de Monitoria como sendo o de “despertar no aluno o interesse pela carreira docente”. (UFPB, 1996, p. 1).

A monitoria é um espaço no qual o aluno desenvolve atividades de ensino e se for conduzido de maneira adequada pode desenvolver competências próprias para se tornar um professor de nível superior. Sobre o ser professor:

[...] a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos. Isso significa introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade. (PIMENTA; SEVERINO, 2011, p.18)

A monitoria é um espaço importante de iniciação a docência no nível superior justamente porque colabora tanto para formação científica, quanto proporciona atividades próprias da docência. “A preocupação com a qualidade dos resultados da educação superior, principalmente os de graduação, revela a importância da formação científica, pedagógica e política de seus docentes.” (VEIGA, 2006, p. 94).

O Programa de Monitoria da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é um programa de ensino, no qual os alunos que já cursaram a disciplina escolhida para atuar como monitor e foram aprovados com média igual ou superior a sete, estão aptos a participar de processo de seleção definido por cada departamento de ensino, e, sendo aprovados, poderão exercer a função de monitores. Ao monitor cabe diversas atividades que variam de acordo com o projeto de ensino e o plano de ação a que estes estão submetidos, além de algumas atribuições já previstas na Resolução 02/1996 do CONSEPE que regulamenta o programa de monitoria da UFPB. De modo geral, essas atribuições exigem cooperação com o professor da disciplina no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento de sua própria formação. (MEDEIROS, 2015).

Além dos monitores, os professores orientadores de alunos monitores ou coordenadores de projetos de monitoria têm suas atribuições previstas na resolução 02/1996 do CONSEPE. De um modo geral, ambos são entendidos como colaboradores na construção dos saberes, como partícipes do ato educacional, construindo de maneira colaborativa o processo educativo.

Como monitor, o aluno tem oportunidade de aprofundar seus conhecimentos científicos, otimiza suas experiências, adquire habilidades e é inserido na vida acadêmica. Também desenvolve capacidades sociais, como a interação e o modo de agir diante de um grupo. Sabe-se que a interação com seus pares (professores, colegas monitores, alunos das disciplinas) desempenha papel fundamental na formação individual.

Pesquisa realizada sobre o Programa na UFPB (MEDEIROS, 2015) mostra que o Programa atende ao disposto na referida Resolução, uma vez que as atividades desenvolvidas, segundo os monitores entrevistados, contribuíram para a formação acadêmica, o amadurecimento pessoal e profissional, para o aprofundamento de conteúdos já estudados, para o desenvolvimento do senso de responsabilidade, para a motivação e o comprometimento com as atividades realizadas, assim como para a formação didática, a partir da aplicação de metodologias diferenciadas de ensino. Enfatiza-se, ainda, a oportunidade de vivenciar a troca de conhecimento com os demais alunos e professores, e também puderam compartilhar esse saber por meio de pesquisas.

Com efeito, Dias (2012), nos seus estudos sobre monitoria, mostra que o Programa por si só não é capaz de formar para a docência, podendo, se não orientado, servir a outras finalidades distantes das previstas na sua proposta, tais como: “substituir o professor, avaliar os colegas estudantes, desenvolver pesquisas ou coleta de dados que não tivessem relação de pertinência com a atividade docente, proposta no projeto interdisciplinar, realizar atividades meramente mecânicas, administrativas ou que não se articulassem com a atividade docente” (BRANDÃO E LIMA apud DIAS, 2012, p. 5). Para cumprir o seu propósito de formação para a docência, o Programa precisa de uma estratégia metodológica condizente com os seus objetivos. Nesta perspectiva, a autora aponta o trabalho conjunto entre o professor e o monitor, propiciando a participação ativa do monitor na experiência de construção do ensino com pesquisa e extensão na Universidade (DIAS, 2012, pp. 6 – 7).

Portanto, a monitoria pode ser considerada como um programa de ensino que se articula com a pesquisa e a extensão, nas universidades. Essa característica contribui para a formação docente dos monitores, uma vez que, ao discutir a docência universitária, Veiga (2006) considera a indissociabilidade entre esses três elementos. Assim, ao participar de um programa acadêmico de monitoria que articula ensino, pesquisa e extensão, os monitores estão desenvolvendo competências para lecionar em um nível de ensino que exige habilidades específicas (MEDEIROS, 2015, p. 96-97).

Formação docente é um assunto muito amplo e complexo, atualmente docentes universitários são formados em cursos de Mestrado e Doutorado, que privilegiam em demasia a Pesquisa em detrimento do Ensino, essa realidade precisa ser problematizada. De acordo com Dias (2012, p. 9), “rever o projeto de formação inicial de docentes universitários é uma responsabilidade institucional, e ultrapassa os limites e ordenações legais, em busca de uma releitura do ensino universitário.” Dessa forma, tentou-se apresentar o Programa de Monitoria como um Programa de iniciação à docência, entendendo que esse Programa sozinho está longe de dar conta da tarefa de formar o docente universitário, mas sem dúvida é um espaço importante por proporcionar aos graduandos experiências de Ensino em Nível Superior.

4.CONCLUSÕES

Para uma melhor compreensão do programa de monitoria como processo de iniciação à docência do ensino superior, apresentou-se o contexto de “produtivismo” acadêmico, em que o Ensino Superior está inserido, como parte de uma política de Estado, adotada pelo Governo Brasileiro em alinhamento às políticas neoliberais iniciadas dos anos 1990. Procurou-se evidenciar os elementos de formação que esse programa proporciona e verificou-se que a monitoria é um programa que contribui para a formação dos alunos monitores.

Desse modo, descobriu-se que tanto programa de monitoria interfere na formação do aluno monitor quanto este interfere na qualidade do ensino, pois a monitoria é também um espaço de iniciação à docência de ensino superior.

A monitoria também pode ser um espaço em que o aluno monitor desenvolve atividades de ensino. Assim, ele pode experienciar um pouco dos desafios e do dia-a-dia de um professor de nível superior, desenvolvendo tanto saberes pedagógicos, que envolvem planejamento, execução e avaliação do ensino, quanto científicos próprios de sua área de atuação.

REFERÊNCIAS

- [1] Anastasiou, Léa das Graças Camargos. Docência na Educação Superior. In: Ristoff, Dilvo; Sevegnani, Palmira (orgs.). Docência na Educação Superior. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).
- [2] Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- [3] Dias, Ana Maria Iorio. Ser professor(a) universitário(a): monitoria, política e programas institucionais de formação docente (In: XVI Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino). Unicamp – Campinas. 2012.
- [4] Frison, Lourdes Maria Bragagnolo; Moraes, Márcia Amaral Corrêa de. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. Poésis Pedagógica. Goiás, v.8, n. 2, p.144-158, ago./dez. 2010.
- [5] Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- [6] _____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- [7] Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- [8] Libâneo, José Carlos; Oliveira, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).
- [9] Mancebo, Deise. Políticas da educação superior – velhos temas novos desafios. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NETO, Antonio Cabral; Nascimento, Ilma Vieira. (orgs.). Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.
- [10] Medeiros, Liara das Graças costa de. O programa de monitoria da UFPB: influência na qualidade da formação dos alunos monitores. In.: Chaves, Elisângela André de Oliveira et al. Gestão Pública: A visão dos Técnicos Administrativos em Educação da Universidades Públicas e Institutos Federais. vol. 2. Salvador: PontoCom. 2015. (p.95-108)
- [11] Minayo, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- [12] Ministério da Educação (MEC). O que é o Reuni. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- [13] Richardson, Roberto Jarry. Pesquisa Social: Métodos e Técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- [14] Severino, Antônio Joaquim; Pimenta, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In: Libâneo, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).
- [15] Universidade Federal da Paraíba. conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão. Resolução n. 02, de 22 de fevereiro de 1996. Regulamenta o Programa de Monitoria para os cursos de graduação da Ufpb. Paraíba. 1996.
- [16] Veiga. Ilma Passos Alencastro. Docência Universitária na Educação Superior. In: Ristoff, Dilvo; Sevegnani, Palmira (orgs.). Docência na Educação Superior. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

Capítulo 23

O Pronatec como vivência docente para melhoria didática de acadêmicos bacharéis

Salmon Carlos Vitorino

Sérvulu Mário de Paiva Lacerda

Rayza de Lima Torres

Danilo da Silva Abreu

José Renato da Silva Abreu

Resumo: O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi instituído a partir da Lei nº 12.513 de 26/10/2011, para a qualificação técnica e profissional de trabalhadores e de alunos do ensino médio, intensificando a expansão e interiorização das redes federal, estadual e privada, a democratização da oferta aos alunos da Rede Pública e a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público. O objetivo deste trabalho é apresentar as experiências de acadêmicos bacharéis do curso superior de administração como professores do PRONATEC na Paraíba.

1. INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi instituído a partir da Lei nº 12.513 de 26/10/2011, para a qualificação técnica e profissional de trabalhadores e de alunos do ensino médio, intensificando a expansão e interiorização das redes federal, estadual e privada, a democratização da oferta aos alunos da Rede Pública e a melhoria da qualidade do Ensino Médio Público (BRASIL/MEC/PRONATEC, 2012). O ensino médio integrado à educação profissional contempla a realidade brasileira de jovens que precisam se profissionalizar durante o Ensino Médio. Desse modo, a formação mais completa para estes cidadãos implica em uma formação geral, por meio do ensino-aprendizagem que permitam que estes alunos tenham uma compreensão de conhecimentos científico, tecnológicos e socioculturais, numa leitura crítica do mundo. Nesse contexto, dentre os diversos cursos ofertados pelo programa, os de cunho administrativo aparecem com grande ênfase, exigindo uma demanda de acadêmicos e profissionais da área para essa transferência de conhecimento aos futuros trabalhadores. Porém, tais profissionais bem como os acadêmicos da área não possuem formação em licenciatura, sendo capacitados nos institutos de ensino superior públicos ou privados apenas como bacharéis. Logo, a **justificativa** do presente trabalho se dar pela carência de estudos desenvolvidos empiricamente sobre a temática e que possam explorar de forma substancial a referida problemática da lacuna de professores da área de ciências sociais aplicadas atuantes no ensino técnico sem formação em licenciatura, uma vez que alunos de ensino médio-técnico necessitam de meios didáticos que tornem a aula além de produtiva, motivadora, atraente, dinâmica, inovadora, de modo que estimule a frequência e participação do alunado nas disciplinas. Pois, é através do professor que a educação desses jovens e adultos, em vista da transformação necessária, com o objetivo de cumprir de maneira satisfatória seu papel de prepará-los para o mercado de trabalho e para o mundo capitalista, precisa possuir inerente a sua profissão docente à didática que envolva os alunos de maneira expressiva. Portanto, o **objetivo** deste trabalho é apresentar as experiências de acadêmicos bacharéis do curso superior de administração como professores do PRONATEC na Paraíba.

2. METODOLOGIA

A metodologia definida para o desenvolvimento do estudo caracteriza-se por adoção do método exploratório, por meio de abordagem qualitativa, adotando a evidência empírica de vivências dos egressos do curso superior em administração que atuaram como professores no PRONATEC na Paraíba. Os dados compreendidos do estudo possuem natureza primária, coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas. O roteiro das perguntas teve como base teórica a análise de SWOT (sigla é um acrônimo para Strengths (Forças), Weaknesses (Fraquezas), Opportunities (Oportunidades) e Threats (Ameaças)) ferramenta utilizada nas organizações que, conforme Fuscaldi (2008), a análise possibilita identificar as oportunidades que a organização pode utilizar para melhorar seu desempenho e as ameaças que podem afetá-la (ambiente externo), além de suas forças e fraquezas (ambiente interno). Porém, nesse estudo a análise SWOT foi adaptada para ponderar o perfil docente desses acadêmicos na sua atuação como professores do respectivo programa, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Descrição das categorias de análise dos dados coletados

CATEGORIA DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
Pontos Fortes	Elementos e práticas que evidenciem características positivas a função docente.
Pontos Fracos	Elemento e práticas que evidenciem características negativas a função docente.
Oportunidades	Contextos percebidos e práticas realizadas pelos entrevistados como favoráveis à sua atuação docente.
Ameaças	Contextos percebidos e práticas realizadas pelos entrevistados como desfavoráveis à sua atuação docente.

Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

Portanto, verifica-se que esse método permite ao pesquisador a observação de fatores que afetam o processo de ensino-aprendizagem do docente com formação em bacharelado no curso de administração. Por sua vez, para análise das entrevistas consideramos May (2004, p. 148) que diz,

[...] as perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas [...]. O entrevistador, que pode buscar tanto o esclarecimento quanto a elaboração das respostas dadas [...] Isso permite que ele tenha mais espaço para sondar além das respostas e, assim, estabelecer um diálogo com o entrevistado.

Quanto a análise dos dados, os pesquisadores tiveram como lentes conceituais aspectos relacionados quanto ao planejamento da disciplina, métodos e técnica de ensino-aprendizagem e atuação em salas de aula, evidenciando assim sua vivência como docente e seu respectivo papel no cenário técnico-educacional.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação às categorias estruturadas a partir da análise SWOT, no que tange os pontos fortes, percebe-se o empoderamento do conteúdo da disciplina como elemento motivador para os entrevistados. Esse resultado se coaduna com o esperado no processo seletivo para a função, que nos últimos anos foram bastante disputados exigindo professores com perfil bem qualificado para exercer a função.

Como ponto fraco, ficou evidenciado a falta de domínio de técnicas para atuar em sala de aula. Além disso, é percebido falta de conhecimento sobre estratégias de ensino e métodos eficazes de avaliação. Essa categoria foi a que apresentou resultados mais relevantes para a pesquisa. Dela podemos inferir várias ações para mitigar essa deficiência desses profissionais.

Já na categoria oportunidades teve-se como destaque que a atuação como professor no PRONATEC era percebida como um teste para seguir ou não na carreira docente. Além disso, a remuneração também foi considerada atrativa quando comparado com o valor pago em outras instituições de ensino técnico público ou privado. De forma complementar, o resultado dessa categoria permitiu enxergar que alguns viram a oportunidade como um laboratório – estágio docente – realizado na prática, onde poderiam perceber nesse contexto os pontos a serem desenvolvidos, questionados e/ou aperfeiçoados, para se tornarem mais didáticos no exercício da carreira docente.

Referente a categoria ameaças, o fato de trabalhar com um público mais jovem pareceu ser um cenário bem desafiador, pois essas gerações bem mais interativas e conectada com o mundo, exigem aulas mais interativas, de apresentar o novo, de recursos motivadores e percepção aguçada no intuito de apaziguar possíveis situações de conflito. Para isso, é necessária uma preparação docente focada na competência de trabalhar com jovens além dos pontos fracos já percebidos. Torna-se fundamental desenvolver estratégias ativas e dialógicas para que os alunos sintam-se estimulados a frequentar as aulas a partir de se perceberem sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

4.CONCLUSÕES

O presente estudo com base nos resultados da pesquisa permite que acadêmicos, professores bacharéis e licenciados além de profissionais da gestão, reflitam sobre a prática docente na área de administração e suas consequências junto ao discente em virtude desse despreparo para o cargo, e assim, venham a refletir, repensar, sugerir e consequentemente modificar essa formação na graduação do curso de administração. Ainda nesse contexto, é possível avaliar que a formação como bacharel não prepara em termos de didática pedagógica, não ensina a ministrar e preparar planos de aula, formular sistemas de avaliação, cronograma de disciplina, fazer o registro de aula. Em geral, o bacharel que se interessa pela docência aprende, inicialmente, com a observação, rememorando os métodos utilizados pelos seus professores, com a prática diária, estabelecendo seus próprios métodos e assim vai os aperfeiçoando e adaptando para cada situação. Ainda assim, a atuação no PRONATEC exige do professor uma visão de mundo, do mundo de cada aluno, das suas expectativas, para formulação de estratégias que consigam mobilizá-los, despertar interesse e equalizar aquilo que já sabem e o que precisam saber para o seu processo de formação. Porém, a falta de conhecimento de práticas pedagógicas pelo professor é um grande desafio na sua atuação. Silva (2013, p. 4) compartilha dessa ideia ao afirmar que “é necessário levar em consideração o que o aluno já traz de vivência e de história de vida, pois se o que o professor disser não fizer sentido para o aluno dentro de sua realidade e/ou perspectivas, este não poderá

transformar aquilo que ouve numa nova ideia, num efetivo aprendizado”. O não conhecimento dessas práticas reduz o potencial das aulas, consequentemente do ensino-aprendizagem e dos cursos do PRONATEC. Destaca-se que, para o professor a ciência do comportamento discente auxilia no planejamento de aula, na utilização do tempo, nas propostas de dinâmica, na escolha de recursos tecnológicos, pois se consegue uma melhor visualização de como atuar, do que extrair de cada um, do que deve ser maximizado ou trabalhado e o que funciona ou não para o aquele grupo, sendo mais um grande desafio dos professores bacharéis em administração. Assim, para suprir diversas carências estruturais dos equipamentos públicos, falta de materiais, o que também contribui para desmotivação do discente, o professor precisa optar por um misto de atividades nas aulas, sendo essas expositivas e práticas, com o envolvimento de dinâmicas, estudos de casos e debates, buscando superar a ausência muitas vezes de equipamentos que tornariam as aulas mais agradáveis e produtivas como a exibição de vídeos, exercícios práticos em computador, visitas técnicas, entre outros. Desse modo, o presente trabalho traz contribuições relevantes por meio da apresentação dos resultados e discussões encontrados no respectivo estudo. Entretanto, a principal contribuição do estudo reside no fato de que os resultados ora apresentados sinalizam para os acadêmicos em geral, professores, professores coordenadores de curso entre outros, os possíveis desafios dos egressos bacharéis em administração os quais desempenham atividades laborais como docente, ainda que sejam em cursos técnicos. Fato esse que contribui para que conhecendo as razões predominantes as quais aparentemente oriundas da ausência de ensino pedagógico por meio da licenciatura, seja elaborado um mapa estratégico de ações que assegurem ao programa e demais instituições de ensino técnico que possuem cursos na área de administração possam gerenciar substancialmente o bom andamento do ensino-aprendizagem diante da prática docente no PRONATEC. Ademais, entendemos que este estudo atendeu plenamente o objetivo a que se propôs, bem como os objetivos de formação científica, teórica, metodológica e docente dos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil, Mec. Pronatec. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. 2012. Disponível em: <<http://pronatecportal.mec.gov.br/objetivos.html>>. Acesso em: 03 set. 2017.
- [2] _____. Mec. Pronatec. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Lei nº 12.513 de 26/10/2011. Institui o Pronatec. Disponível em: <http://pronatecportal.mec.gov.br/arquivos/lei_12513.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.
- [3] Bressan, V. Educação Geral e Profissional: Ensino Médio Integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica. 2006. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- [4] Fuscaldi, Kelliane Da Consolacao et al. Análise Swot: o caso da secretaria de política agrícola. In: Sober. XLVI Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural. Rio Branco, Acre. 2008.
- [5] Jr., Schermerhorn, John R. Administração - Conceitos Fundamentais. LTC, 2005.
- [6] Silva, L.R.. Docência na Contemporaneidade: desafios para o professor no ensino superior. *Revista PrimusVitam*, n.15, 2013.
- [7] Silva, M. Sala de aula interativa. 5ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- [8] May, Tim. Pesquisa social: questões, métodos e processos. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Capítulo 24

Coordenador pedagógico como formador de professores da educação básica na escola de tempo integral

Raquel Pozzenato Silazaki

Renata Portela Rinaldi

Resumo: A temática abordada no texto refere-se à pesquisa que está em andamento no interior do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior” e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na FCT/UNESP, na linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas da Escola Pública”. Tem como objetivo desvelar o trabalho e a atuação do Coordenador Pedagógico em Escolas de Tempo Integral, do município de Araçatuba/SP. Visa analisar suas práticas no contexto escolar junto aos professores desta modalidade de ensino, ainda em processo de implementação. Esta produção traz uma análise bibliográfica no intuito de apontar trabalhos que identifiquem o Coordenador Pedagógico na condição de “formador de professores” da Educação Básica, em produções das bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Portal de Periódicos CAPES e nos eventos da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no período dos últimos cinco anos. Verificamos, a partir das publicações selecionadas, a aridez da temática nas pesquisas contemporâneas. A pesquisa em andamento pauta-se na vertente qualitativa, será realizada a pesquisa bibliográfica e documental e a coleta de dados empíricos se dará por meio de pesquisa-intervenção pautada na linha construtivo-colaborativa. Como instrumentos de coleta serão utilizados questionários, grupo dialogal, oficinas pedagógicas, filmagens. O procedimento de análise dos resultados será processual, descritivo-analítico.

Palavras chave: Coordenador Pedagógico. Formador de Professores da Educação Básica. Escola de Tempo Integral.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, mais precisamente a partir dos anos 2000, inúmeras discussões têm se apresentado no campo da educação refletindo sobre a qualidade do ensino. Indicam como um dos principais desafios, ainda na atualidade, fazer com que o direito à educação “seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005) a partir, sobretudo, da perspectiva de escola como “espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Mais recentemente, no bojo dessas discussões vimos emergir, ainda nos anos 2000, a proposta de educação de tempo integral como uma alternativa para que tais objetivos fossem alcançados. Entretanto, como aponta Silva (2016, p. 53):

O ideário da educação integral aliada ao tempo integral, no Brasil, visando uma educação pública de qualidade para todos por vias democráticas, apesar de hoje estar ocupando destaque na realidade educacional, não teve suas origens na atualidade, depois de certo tempo neutralizado, retoma seu espaço na centralidade deste debate.

A perspectiva da educação integral em tempo integral em um sistema de ensino aprendente em termos de conhecimentos e vivências no processo de implantação e implementação nos desafiou, inicialmente investigar o processo da formação de professores no âmbito desta nova realidade no município de Araçatuba/SP (SILVA, 2016). Diante dos achados fomos novamente desafiados a compreender o papel da gestão escolar nesse processo de implementação da proposta da educação integral no município.

No presente texto, a temática abordada refere-se à pesquisa que está em andamento no interior do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior” e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na FCT/UNESP, na linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas da Escola Pública”. Tem como objetivo principal desvelar o trabalho e a atuação do coordenador pedagógico em escolas de tempo integral do município de Araçatuba/SP. A pesquisa visa analisar suas práticas no contexto escolar junto aos professores desta nova modalidade de ensino, ainda em processo de implementação, de modo a compreender como este profissional se percebe e se localiza na escola para o desenvolvimento de seu trabalho. Mais especificamente esta produção apresenta uma análise bibliográfica sobre o tema, no período dos últimos cinco anos, incluídos alguns estudos anteriores que avaliamos como importantes para a reflexão e discussão do tema.

2. O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE ARAÇATUBA-SP

Compreendemos que a coordenação pedagógica é exercida por um professor na função de especialista com múltiplas competências, mas prioritariamente com a função de promover a formação continuada dos professores no interior da escola (GUIMARÃES; MATE; BRUNO, 1998; BRUNO; ALMEIDA; CHRISTOV, 2000; ALMEIDA; PLACCO, 2001; 2003). Essa compreensão é ampliada por Rinaldi (2009) que os reconhece como formadores de professores da Educação Básica. A autora descreve que:

[...] o formador de professores é quem se dedica à formação de mestres e professores e realiza diversas tarefas, não apenas na formação inicial e permanente de docentes, como também em planos de inovação, assessoria, planejamento e execução de projetos na área de educação, formal e informal. (...) deve possuir grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, conhecer as principais linhas de aprendizado que as sustentam, estar apto a trabalhar com adultos e, finalmente, preparado para ajudar os docentes a realizar as mudanças comportamental, conceitual e metodológicas hoje exigidas pelo sistema educativo. (VAILLANT, 2003 apud RINALDI, 2009, p. 69).

Aponta, no entanto, que:

[...] na América Latina, não contamos com cursos de formação inicial de formadores ou mesmo cursos preparatórios para esse profissional. As competências de formador, na maior parte dos casos, serão desenvolvidas em

serviço, ou seja, com os profissionais no exercício da função. (RINALDI, 2009, p. 69).

Para localizar o coordenador pedagógico e suas atribuições no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, contexto em que a pesquisa se desenvolve, é importante mencionar a legislação que assegura sua permanência nas unidades escolares. A Lei Complementar nº 125, de fevereiro de 2003, revogada pela Lei nº 204, de dezembro de 2009, que dispunha sobre o estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público do município de Araçatuba possibilitou, pela primeira vez, a designação para a função de coordenador pedagógico para as escolas que ofereciam o Ensino Fundamental I. Devido à obrigatoriedade deste nível de ensino a lei trouxe a possibilidade inicial de atuarem nas escolas que, àquela época, ofereciam o ensino de 1ª a 4ª série somente. Desta forma, o processo de escolha acontecia pela indicação entre os docentes da escola, seguido do referendo do diretor e, por fim, a indicação realizada pelo secretário municipal de educação.

A atual lei do estatuto do magistério do Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, a Lei nº 204/2009, propôs um novo enfoque para esta função, quando assegura, em seu artigo 6º, a presença do coordenador pedagógico nas unidades escolares, não apenas para o Ensino Fundamental I do sistema, mas para todas as escolas do município, incluindo àquelas que oferecem a Educação Infantil. Neste íterim, um novo formato é considerado para a designação e escolha do coordenador, a saber:

[...] ser docente efetivo, ter curso de licenciatura plena e pós-graduação (de, no mínimo, 360 horas) ter, no mínimo, cinco anos de experiência profissional como docente no efetivo exercício do sistema municipal (Art. 23);

Aprovação em processo seletivo de provas e projetos, realizado a cada dois anos, prorrogável por igual período (Art. 19).

[...] Após aprovação na prova escrita e havendo interesse por ocupar a função, o candidato inscreve-se no âmbito da escola, passa por entrevista individual com o diretor da unidade escolar, apresenta projeto que vise a melhoria do processo de ensino e aprendizagem da unidade escolar, segue para a aprovação do conselho de escola, é referendado pelo diretor e, por fim, segue para a designação do secretário municipal de educação. (ARAÇATUBA, 2009)

Ao longo dos anos, no município, ressalta-se que houve uma mudança expressiva no processo de designação desses profissionais. Acreditamos que, a partir da atual lei, mostra-se mais significativo, com parâmetros transparentes, numa perspectiva democrática ao envolver o conselho de escola, a direção escolar e membros da secretaria de educação, numa dinâmica mais consistente de escolha. Observamos ainda, que os requisitos para essa designação foram quantitativa e qualitativamente ampliados, especialmente exigindo um tempo maior de efetiva experiência na docência e também a especialização que, no caso, não era exigida anteriormente.

O coordenador pedagógico tem sido considerado um profissional que ocupa uma função relevante no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba que, ao lado da direção escolar, se responsabiliza pelos aspectos formativos da docência nas unidades escolares. Contudo, como apontado anteriormente nossa compreensão sobre a função aponta para a necessidade de um profissional capaz de mediar o processo pedagógico no interior da escola estimulando o processo de decisão e proposição de alternativas para os problemas da prática mediante uma constante atividade reflexiva propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos professores.

3.A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Com os desafios da oferta de uma educação de qualidade e a ampliação do ensino obrigatório, dos quatro aos dezessete anos de idade, torna-se imprescindível a profissionalização e a constante inserção dos profissionais da educação em ações formativas. Visando refletir sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas tecidas no interior da escola onde o coordenador pedagógico é considerado peça fundamental no contexto escolar optamos por trabalhar com aqueles que estão nas Escolas de Tempo Integral, uma vez que esta realidade, em processo de implementação no município em tela, se configura desafiadora em seus processos formativos, pois tem características distintas das escolas de ensino comum.

A fim de que possam conhecer sobre parte do processo de existência dessas escolas neste Sistema Municipal de Ensino vamos, brevemente, caracterizar este sistema que foi criado no ano de 1997²¹. Ele conta, atualmente, com 62 unidades escolares, sendo 34 de Educação Infantil, 24 de Ensino Fundamental e 04 que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, no mesmo prédio. Até o início de 1999, a educação municipal atendia somente a Educação Infantil e, a partir desse ano, passou a atender alunos do Ensino Fundamental I obrigatório em prédios próprios do município. Nesse mesmo ano, firmou convênio²² com a Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, assim, ocorreu a primeira etapa da municipalização do ensino em Araçatuba, momento em que assumiu 11 escolas estaduais. Em 2001, foi concretizada outra etapa da municipalização, ao assumir mais 01 unidade escolar e, no ano de 2007, absorveu as 04 últimas escolas do estado que ofereciam o Ensino Fundamental, ficando responsável pelo atendimento total do Ensino Fundamental I no município. Foram 16 escolas municipalizadas. Cabe ressaltar que, as 04 últimas unidades absorvidas na municipalização, eram Escolas de Tempo Integral.

Adicionalmente ao exposto:

[...] em 2007, com a finalização do processo de municipalização das séries iniciais do Ensino Fundamental no município, o Sistema de Educação passou a contemplar quatro escolas do projeto Escolas de Tempo Integral (ETI), a princípio, seguindo as mesmas diretrizes da Escola de Tempo Integral implementadas pelo Estado de São Paulo (COSTA; RINALDI, 2014, p. 6)

Ainda, segundo as autoras, ao longo desses últimos anos, somaram-se a essas 04 unidades de tempo integral mais 06 escolas, agora num total de 10. Desta forma, do universo de 62 unidades pertencentes ao sistema municipal de ensino de Araçatuba, 10 delas são de tempo integral, cujos modelos de atendimento são diversificados entre si, sem a articulação com um currículo único e estruturante da Escola de Tempo Integral.

Este processo de municipalização desencadeou o crescimento no número de alunos, de profissionais envolvidos e, também, a expansão da rede física com a absorção das escolas estaduais, fatos que ampliaram as demandas relativas ao desenvolvimento do ensino. Com isso, a função do coordenador pedagógico ganhou visibilidade no sistema que, juntamente com a direção escolar, responsabiliza-se pela oferta de um ensino de qualidade, pelo fazer pedagógico e pelos processos formativos que as demandas escolares exigem.

4.CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E O PROCESSO METODOLÓGICO

O interesse por desenvolver essa pesquisa com os Coordenadores Pedagógicos – formadores de professores da Educação Básica - surgiu ao longo de alguns anos em que estivemos em contato com eles desenvolvendo um trabalho de formação continuada na Secretaria Municipal de Educação. A partir do momento em que eles foram envolvidos nos processos de formação na secretaria, tivemos a oportunidade de constatar, sobretudo nos processos iniciais da função de coordenador pedagógico no sistema de ensino, a carência que tinham em torno de sua formação profissional, a falta de clareza de papéis para desenvolver a função nas escolas e, muitas vezes, a dificuldade de realizar um trabalho junto aos seus professores no que diz respeito à formação contínua, orientação e encaminhamento da proposta pedagógica da escola. Uma função que, embora fosse almejada e reivindicada pelos diretores das unidades escolares municipais foi marcada pela construção de novos caminhos, tanto por parte da secretaria de educação como dos próprios coordenadores, ou seja, caminhos de grandes desafios que, constantemente, exigem estudo, reflexão e proposituras de ações que viessem a auxiliar a atuação desses profissionais no cotidiano escolar.

Reconhecemos que o coordenador pedagógico pode fazer a diferença dentro da escola e que pode ampliar seus estudos para ações formativas de investimento em seu próprio desenvolvimento profissional e dos professores em torno do conhecimento e do fazer pedagógico. Por isso, surgiu o interesse de conhecer melhor sobre esse profissional, seu papel, sua função e suas atribuições, além de identificar e compreender os desafios por ele enfrentados.

Nossa opção por trabalhar apenas com os coordenadores pedagógicos em exercício nas 10 escolas de tempo integral no município fez-se devido a necessidade da redução dos sujeitos de pesquisa,

²¹ Lei Municipal nº 5179, de 30 de dezembro de 1997

²² Convênio da Municipalização nº 963-000/99

considerando as características assumidas pela natureza do trabalho, assim como, devido ao fato de ser um novo modelo em implementação no município e permeado por desafios, conforme aponta Silva (2016).

A pesquisa pauta-se na vertente qualitativa para encontrar na realidade estudada caminhos e respostas para as indagações que temos tido ao longo dos anos em que convivemos com o coordenador pedagógico e, mais especificamente agora com a escola de tempo integral. Desta forma, a trajetória para descobrir o sentido atribuído às funções e atribuições desse profissional, sobretudo, quanto à natureza formativa da função, será por meio das interações que se estabelecerão com este grupo de profissionais durante a pesquisa.

Os sentidos e as respostas a serem alcançadas serão o resultado de um processo de comunicação e interação, de colocar-se mediante o outro e no lugar do outro para poder conhecer as realidades onde os coordenadores pedagógicos desenvolvem seus trabalhos. Godoy (1995, p. 61) coloca que:

[...] tais sentidos (significados) são manipulados e modificados por meio de um processo interpretativo que as pessoas usam ao se depararem com as coisas do mundo no seu dia-a-dia. Assim, a realidade empírica existe somente na experiência humana e aparece sob a forma como os seres humanos veem a realidade.

A partir dessa visão da realidade interpretá-la e assim, num processo de interações, estudos, reflexões e pesquisa-intervenção trazer uma contribuição social que esteja em consonância com as expectativas desses coordenadores, das demandas colocadas às Escolas de Tempo Integral e daquelas que um ensino de qualidade exige.

Para tanto, compete-nos valorizar algumas características que a pesquisa qualitativa nos apresenta:

Os estudos denominados qualitativos tem como preocupação fundamental o estudo e análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e situação que está sendo estudada... Para esses pesquisadores um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar a sua própria pessoa como instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados. (GODOY, 1995, p. 62)

A interação, a compreensão das realidades vividas pelos coordenadores pedagógicos se dará de uma forma dialógica de modo que pesquisador e pesquisados compartilhem saberes na vertente construtivo-colaborativa (COLE; KNOWLES, 1993), para que todos possam se apoderar da realidade vivida nas Escolas de Tempo Integral e nela intervir num processo de desenvolvimento profissional.

Para isso, será realizada a pesquisa bibliográfica e documental e a coleta de dados empíricos ocorrerá por meio de pesquisa-intervenção pautado na perspectiva construtivo-colaborativa. Como instrumentos de coleta de dados serão utilizados questionários, grupo dialogal, oficinas pedagógicas, filmagens, narrativas escritas e o diário de campo da pesquisadora. O procedimento de análise dos resultados será processual, descritivo-analítico.

5. RESULTADOS DA PESQUISA TEÓRICA EM BASES DE DADOS NACIONAIS

Inicialmente realizamos a consulta nas bases de dados nacionais no período dos últimos cinco anos (2011-2015) e algumas produções já publicadas no ano corrente. O levantamento bibliográfico foi realizado considerando artigos científicos e trabalhos completos publicados em eventos nacionais com qualidade reconhecida na área da Educação e Formação de professores. Assim, a análise das produções de periódicos científicos foi feita a partir das bases de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); os trabalhos completos foram selecionados nos seguintes eventos: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Teve como descritores: coordenação pedagógica, formação de formadores de professores, educação integral, escola de tempo integral e trabalho coletivo. Visamos elucidar, se há produções que apontem quem são esses formadores de professores ou se há produções que apontem os Coordenadores Pedagógicos, como formadores de professores da Educação Básica (RINALDI, 2009).

Os resultados iniciais apontaram a baixa produção que o considere formador de professores, além do pouco investimento formativo para esses profissionais que tem a atribuição de ser um formador no âmbito escolar. Verificamos, entretanto, que são poucas as possibilidades de formação, pós-formação inicial, que permita ele ampliar seus conhecimentos e com isso desenvolver um trabalho mais centrado nos processos formativos para auxiliar o fazer pedagógico dos professores.

O registro do número de produções encontrados nas bases de dados apresenta o enfoque sobre as produções em torno da “formação de formadores de professores” na Educação Básica, tanto no que diz respeito a indicativos da existência de cursos específicos para eles, quanto no sentido de conhecer práticas de atuação do formador de professores no contexto escolar. Ressalta-se que quando o descritor central não foi encontrado nas bases de dados, recorreremos à busca por descritores que guardam relação com ele, salvaguardando o mesmo sentido, são eles: “formador de formadores”, “professor formador” e “formador (res) de formadores”.

O perfil de produções para esses descritores segue no Quadro 1:

Quadro 1 – Levantamento total de publicações por bases de dados

Bases de Dados – 2011/2016	Número de publicações a partir dos descritores
SCIELO	8
Periódicos CAPES	11*
ANPAE**	2
ANPED	8
ENDIPE***	7
TOTAL	36

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento bibliográfico.

* Foram encontradas 15 publicações, mas 4 já haviam sido identificados na base SCIELO

** O evento é realizado a cada dois anos.

*** Em 2014 as publicações se encontram em sistematização no formato de livros.

Em primeira análise, dos 36 registros ressaltamos algumas particularidades no levantamento realizado com o enfoque para o descritor “formação de formadores de professores”. Das 8 produções da base SCIELO, três delas são produções nacionais, as demais trazem pesquisas de realidades de outros países, sendo: uma francesa que faz um estudo sobre a formação de professores/formadores de professores naquela realidade, apresentando uma análise comparativa à formação inicial do Brasil; uma que traz um enfoque sobre a reforma educacional da Europa (com apontamentos de casos específicos da Espanha e Portugal) em comparativo com os sistemas educativos da América Latina e outras 3 publicações no Chile.

Dos artigos identificados na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, 15 no total, 4 deles já haviam sido identificados e selecionados por meio da pesquisa inicial na base de dados SCIELO. Contudo, restaram 11 artigos que foram selecionados por serem novos e correspondiam a trabalhos voltados a realidade brasileira.

Os resultados obtidos nas produções dos eventos acadêmicos nacionais na ANPAE, foram 2 publicações que fazem menção também à pesquisa no Brasil. Na ANPED, as buscas concentraram-se a princípio, no GT8 - Formação de Professores, porém, apenas 3 publicações foram encontradas, os demais textos foram selecionados, 1 no GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita e 2 no GT 15 - Educação Especial. Ainda, selecionamos 2 textos publicados nos encontros regionais da ANPED que ocorreram no ano de 2014 são eles: ANPED Sul e Sudeste e, em cada evento, 1 artigo foi destacado no levantamento realizado. No ENDIPE foram selecionadas 7 publicações que apontam pesquisas desenvolvidas no Brasil, considerando que neste levantamento não tivemos acesso à base de 2014, pois se encontra em construção.

A partir dos números de produções indicadas no Quadro 1, tivemos como objetivo destacar as produções centradas especificamente na formação de formadores de professores na Educação Básica, ou seja, aquela centralizada no âmbito da escola e que envolve a figura do coordenador pedagógico. Neste mesmo contexto, também foram levantadas as publicações que apontaram trabalhos de formação ou cursos específicos para esse grupo de profissionais (formadores de professores). Segue abaixo, a partir de uma seleção do número total de publicações levantadas em todas as bases de dados, somente aquelas

produções centradas no âmbito da escola de Educação Básica e publicações de trabalhos que privilegie uma formação específica a esses profissionais. Desta forma, o Quadro 2 aponta as produções selecionadas.

Quadro 2 – Publicações com o descritor “formação de formadores de professores” com o foco na Educação Básica.

Bases de Dados	2011	2012	2013	2014	2015	2016
SCIELO	0	0	0	0	0	0
Periódicos CAPES	0	0	2	0	0	2
ANPAE	0	—	0	—	0	0
ANPED	1	1	0	1	0	0
ENDIPE	—	2	—	0	—	0
TOTAL	1	3	2	1	0	2

Fonte: Elaboração própria a partir do levantamento bibliográfico.

Observa-se que são poucas publicações que abordam um trabalho de formação ou atuação que traga o enfoque para os formadores de professores da Educação Básica ou coordenadores pedagógicos. Grande parte das produções nos remeteu à formação de profissionais, formadores de professores, ainda na formação inicial apontando diversas experiências formativas no âmbito da graduação, ou seja, para alunos que futuramente podem exercer a função docente nos diversos níveis da Educação Básica. As produções também apontaram experiências na educação superior com processos formativos de professores que atuam neste nível de ensino. Revela-nos com isso poucas políticas formativas e investimento para o profissional que já está desenvolvendo seus trabalhos na Educação Básica e necessita de formação que o possibilite trabalhar com a formação de seus docentes nas escolas. Constatou-se que dos 36 trabalhos referentes ao descritor pesquisado anteriormente, apenas 9 trabalhos foram selecionados na ceara aqui ressaltada como formadores de professores da Educação Básica. Eles estão publicados nos Periódicos CAPES, na ANPED e ENDIPE e, para essas publicações selecionadas apontamos abaixo algumas características.

No ano de 2013, referente aos Periódicos CAPES, 2 artigos foram selecionados, um tratou do desempenho do professor formador em uma ação de formação continuada de um grupo de professores de matemática de 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O outro abordou sobre o desenvolvimento profissional de formadores (da Educação Básica e do Ensino Superior) por meio da educação a distância, uma experiência de formação de formadores na perspectiva do desenvolvimento profissional no âmbito de um programa online. As outras 2 produções indicadas no ano de 2016 nos Periódicos trazem a experiência dos formadores de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com enfoque para a análise da construção de conhecimentos e o sobre o papel do formador de professor.

Na ANPED, no ano de 2011 o único trabalho escolhido fala sobre a constituição de dois formadores, que atuam em programas de educação contínua de professores numa secretaria de estado, sendo que um deles atua no âmbito da elaboração dos programas e o outro atua na implementação desses programas. No ano de 2012, a outra publicação indicada analisa o desenvolvimento profissional de professores experientes, com boas práticas que estão em exercício na Educação Básica com foco em um programa de preparação de formadores de futuros professores. No ano de 2014 temos uma publicação que relata como vem sendo a constituição dos formadores de professores que atuam em programas de educação contínua, a partir de suas histórias de vida e da profissão.

Já no levantamento feito no ENDIPE, foram elencadas duas publicações no ano de 2012. Um dos artigos trata da formação de coordenadores pedagógicos e sua atuação na formação dos professores e coloca a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada do próprio coordenador, tratado nesta publicação como formador de professor. O segundo trabalho apresenta uma investigação sobre a formação do professor formador de professor que atua exclusivamente na formação continuada e que está inserido em uma política pública de formação de professores de uma secretaria de estado. Dos trabalhos analisados, nenhum aborda a temática da educação integral.

6. CONCLUSÕES

Os desafios colocados nesta pesquisa buscam conhecer a dinâmica e complexa prática vivenciada pelos Coordenadores Pedagógicos das Escolas de Tempo Integral de Araçatuba/SP, para os quais desejamos fomentar uma ação pedagógica formativa em que eles se reconheçam e atuem, de fato, como formadores

de professores da Educação Básica. Que sejam estabelecidas relações dialéticas que os permitam reconhecerem-se como responsáveis por colocar em prática junto de seus docentes os saberes de sua profissão e juntos desenvolverem-se profissionalmente. Que eles tenham maior clareza de suas funções para atuar junto às demandas que se desencadeiam na escola que requerem posturas para atender as necessidades dos docentes, dos alunos e da comunidade escolar.

Propusemos neste texto, apresentar um recorte do trabalho de pesquisa que está em andamento com coordenadores pedagógicos em exercício na Educação Básica, mais especificamente em escolas de tempo integral no município de Araçatuba. Inicialmente, buscamos compreender as produções sobre o tema visando conhecer experiências, avanços e desafios apontados pelos estudos no cenário nacional, para posteriormente conduzir o trabalho empírico. Verificamos, a partir das opções de banco de dados que selecionamos, a aridez da temática nas pesquisas contemporâneas.

Tratar da especificidade da Escola de Tempo Integral é outro desafio que caminha lado a lado com as necessidades formativas dos coordenadores. Considerar a singularidade dessas escolas é perceber um processo gradativo do aumento do número de Escolas de Tempo Integral no país e, em muitos casos, com profissionais que convivem com a falta de estrutura, falta de materiais didáticos pedagógicos, falta de valorização profissional e também, com a falta de formação específica para atuar no âmbito dessas escolas. São escolas que exigem dos seus profissionais e, principalmente, daqueles que estão diretamente ligados ao ensino, o conhecimento sobre a educação integral, sobre a escola de tempo integral e seu currículo, sobre qual aluno se quer formar nesta perspectiva, situações que vão além da simples ampliação de horas/relógio. Ademais, as necessidades formativas dos professores para atuação nesta perspectiva de ensino.

Na pesquisa bibliográfica realizada nas bases de dados acerca de trabalhos que privilegiem a formação de formadores de professores na Educação Básica (ou seja, coordenadores pedagógicos) detectamos ao longo dos últimos cinco anos, o baixo índice de pesquisas voltadas a esta temática. A constatação revela parte do que vivenciamos no município de Araçatuba, pois embora os coordenadores pedagógicos participem de processos formativos realizados na Secretaria de Educação percebe-se, ainda, que há inúmeras possibilidades de ampliar este trabalho e fortalecer suas práticas oportunizando que seu conhecimento seja valorizado e que ele tenha subsídios para desenvolver a formação centrada na escola, além de pensar em caminhos para uma aproximação maior com o grupo de docentes onde possam estabelecer seus próprios projetos formativos e com eles instrumentalizar e criar boas oportunidades de aprendizagem aos alunos das Escolas de Tempo Integral do município de Araçatuba/SP.

REFERÊNCIAS

- [1] Almeida, L. R.; Placco, V. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2003.
- [2] Almeida, L. R.; Placco, V. M. N. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.
- [3] Araçatuba. Lei nº 125, de 12 de fevereiro de 2003. *Dispõe sobre o estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público do município de Araçatuba e da outras providências*. Araçatuba, p. 4-5, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.camaraaracatuba.com.br/site/legislacao/legislacao.asp>>. Acesso em: 7 jan. 2016.
- [4] Araçatuba. Lei nº 204, de 22 de dezembro de 2009. *Dispõe sobre os profissionais da educação básica e sobre a reorganização do estatuto, plano de carreira, vencimentos e salários do magistério público do município de Araçatuba e da outras providências*. Araçatuba, p. 8-12, 50-51, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.camaraaracatuba.com.br/site/legislacao/legislacao.asp>>. Acesso em: 7 jan. 2016.
- [5] Bruno, E. B. G.; Almeida, L. R. e Christov, L. H. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação Docente*. São Paulo: Loyola, 2000.
- [6] Cole, L.; Knowles, J. G. Teacher Development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, v. 30, n. 3, p. 473-495, 1993.
- [7] Costa, N. S. da S.; Rinaldi, R. P. *A formação de professores e a escola de tempo integral: políticas, práticas e desafios*. Projeto de pesquisa. FAPESP, Presidente Prudente: PPGE, 2014.
- [8] Dourado, L. F.; Oliveira, J. F. de. *A qualidade da educação: perspectivas e desafios*. Cad. Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio./ago, 2009.

- [9] Godoy, A. S. *Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades*. RAE-Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 2, mar-abr, p.57-63, 1995. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38183/36927>>. Acesso em: 08 jan. 2016.
- [10] Guimarães, Ana A.; Mate, Cecília H. e Bruno, Eliane B. G. (Org.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998.
- [11] Oliveira, R. P. de.; Araújo, G. C. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação. Jan./ Abr, n. 28, p. 5-22, 2005.
- [12] Rinaldi, R. P. *Desenvolvimento Profissional de Formadores em Exercício: contribuições de um programa on-line*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2009.
- [13] Silva, N. S. da. *A formação de professores prevista e vivenciada na implementação do projeto da escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas e desafios*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente – SP, 2016.
- [14] Vaillant, D.; Marcelo, C. *Ensinando a Ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. 1ª ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

Capítulo 25

A tessitura entre o trabalho docente e os saberes docentes: Uma tentativa de compreender a complexidade do fazer docente

Ana Tereza Felix da Silva Zuchini

Deusodete Rita da Silva Aimi

Everton Neves dos Santos

Resumo: A crescente discussão sobre as peculiaridades da constituição profissional docente tem provocado o surgimento de um número relevante de pesquisas que tratam das temáticas envolvidas neste processo. Mas, apesar de toda essa produção, algumas dúvidas ainda persistem diante das produções atuais e da realidade destes profissionais. Nessa perspectiva, este texto apresenta algumas reflexões acerca do trabalho docente e dos saberes docentes como atividades de interação na docência. Objetivou-se, com este trabalho, estabelecer relações entre as teorias dos autores que abordam essas temáticas, a fim de compreendermos como estes estão conceituando e apresentando essas complexas relações na contemporaneidade. Para tanto, elegemos, como principais referências, as contribuições de: Maurice Tardif (2008, 2012); Maurice Tardif e Claude Lessard (2005); Antônio Nóvoa (1992, 1999, 2009), Francisco Imbernón (2010), Christopher Day (2001) e Carlos Marcelo (2009), entre outros. A pesquisa foi realizada com base na abordagem qualitativa, a partir de um estudo bibliográfico para a coleta dos dados. Ao realizar a análise dos dados levantados, foi possível confirmar que existem convergências de ideias entre eles quanto ao trabalho docente, os saberes docentes e a formação dos professores, pois cada um traz em si uma concepção particularizada a respeito da temática. Destaca-se, ainda, que durante a realização da pesquisa foi possível confirmar que a junção desses conceitos contribuiu para uma melhor compreensão sobre a necessidade e a importância de produzir significados acerca do trabalho e saberes docentes, e que este movimento em torno desta construção não deve e nem pode desconsiderar o espaço escolar como local principal de atuação docente.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Saberes Docentes. Interações.

*Artigo originalmente publicado no ano de 2015 durante o XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE - PUC Paraná

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI. (NÓVOA, 2009, p. 44).

Este texto é resultado de uma pesquisa onde se buscou compreender os significados dos termos trabalho docente e saberes docentes, bem como as relações de ambos como atividade de interação²³ e suas implicações nos processos de formação dos professores, por meio da docência na contemporaneidade. Primeiramente, buscou-se um panorama de como os temas vêm sendo tratados por pesquisadores do âmbito educacional. Em seguida, aspectos da docência e da vivência docente foram abordados, buscando os conceitos na ótica dos autores selecionados. Questões que envolvem o trabalho docente, os saberes docentes e a formação dos professores foram destacadas e, conseqüentemente, consideradas nesta pesquisa.

Dessa forma, foi possível refletir sobre temas, como trabalho docente e saberes docentes, entrelaçando-os com as contribuições de autores como Tardif, Lessard, Nóvoa, e Imbernón, entre outros, com foco na compreensão de como estes pensadores estão conceituando e entendendo os temas em questão, objetivando ampliar as contribuições que agregam o debate sobre as complexas relações para as interações na docência, compreendendo a ação interativa, a atividade do ser professor, bem como sua relação com seus pares, incluindo especificamente os espaços de formação docente.

Ao iniciarmos esta pesquisa, foi possível acessar alguns estudos que tratam da história da educação, principalmente os estudos de Imbernón (2010) que nos apontam que dados sobre estas temáticas se intensificaram, principalmente a partir da década de 80, em decorrência das transformações sociais, políticas e econômicas, que exigiram uma nova organização do trabalho educativo, bem como da estruturação e valorização do trabalho docente.

Desse modo, o trabalho docente tem sido apontado como uma atividade de interações humanas, que ocorrem por meio da relação entre professores e alunos em vários contextos e, especialmente, na sala de aula, e é, portanto, o fundamento das relações sociais na escola (TARDIF, 2008, p. 19). Acessar os textos destes autores nos permitiu entender por que os professores, ao serem interrogados sobre suas próprias competências profissionais, primeiramente falam de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho.

Nessa perspectiva, compreendemos que o trabalho docente é uma atividade social. Seja pelas experiências de socialização pré-profissional, que antecedem o ingresso do professor na carreira, ou de socialização profissional, que se referem à trajetória profissional do professor, pois os saberes dos professores não são saberes caracterizados unicamente por uma construção individual. A leitura das obras dos autores acima citados nos ajudam a compreender que a aquisição e a construção desse saberes/conhecimentos tratam-se conhecimentos pertinentes, que não se trata apenas de uma aplicação prática de qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço por parte desse profissional para rever e reelaborar constantemente estes saberes (NÓVOA, 2009).

2. REFLEXÕES ACERCA DA DOCÊNCIA

Abordar temas relacionados aos saberes profissionais do docente nos possibilita pensar nas formas de aquisição desses saberes, ou, como os professores vão construindo estes saberes ao longo da profissão, Para Imbernón:

Os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e

²³ Entende-se por interação o trabalho docente realizado de modo intersubjetivo entre os sujeitos que compõem os processos de ensino e de aprendizagem, em que professor e aluno compartilham conhecimentos e saberes.

analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outros. (IMBERNON, 2010, p. 78).

Na visão deste autor é preciso que os professores assumam esta condição de aprendiz e, ainda, de “sujeito da formação” que constrói e compartilha saberes. É preciso, ainda, entender que o trabalho docente é uma prática social porque seu saber integra saberes cognitivos, de experiências curriculares e disciplinares que são adquiridas dentro do seu contexto de socialização profissional. Tardif também aborda essa importância de pensar os saberes profissionais e, apesar de não utilizar o termo formação, neste momento, nos convida a compreendermos estas características da formação, principalmente partindo da premissa que:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de sua carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. (TARDIF e LESSARD, 2005 p. 14).

Para entender o trabalho docente, acreditamos ser necessário partir de uma concepção de docência entendida como profissão, em que o trabalho do professor lhe possibilite sua própria produção como pessoa e como profissional membro de uma organização, de um coletivo, de uma categoria profissional, de uma classe social e de uma sociedade. Dessa forma, o conceito de trabalho será abordado em uma perspectiva crítica para se compreender em quais aspectos o trabalho docente diferencia das demais profissões.

Nesse contexto, é necessário compreender o trabalho no ofício do professor, considerando a presença do “objeto-humano”; esta modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador, pois “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, o que confere a este profissional uma grande responsabilidade no seu fazer profissional (TARDIF, 2008, p. 31).

Ademais, essa concepção aponta para como se dá o trabalho do professor. Trabalho este que está na centralidade do processo educacional, se considerado que a essência desse trabalho está no sujeito. Sujeito que se constitui socialmente por meio das interações com seus alunos e também com todos os outros profissionais com quem convive no exercício profissional.

Para Tardif e Lessard (2005 p. 8), um dos principais elementos do trabalho docente está na dedicação ao objeto desse trabalho, ou seja, a atuação do professor na transformação do sujeito, com início na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e que se estende ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Sobre este aspecto vale destacar o que nos aponta Day:

Num sentido mais lato, os professores que refletem na, sobre e acerca da ação empenham-se numa investigação com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do seu ensino. (DAY, 2001, p. 47).

O autor compreende que no trabalho docente é importantíssimo que esse sujeito, enquanto peça fundamental do sistema escolar tenha uma formação adequada e, para isso, é preciso investir em ações que culminem no seu desenvolvimento, possibilitando-lhe estar preparado para enfrentar os complexos desafios da sociedade contemporânea.

Desse modo é preciso, acima de tudo, considerar o aspecto relacional desta profissão. A esse respeito, Tardif e Lessard (2005, p. 23) afirmam que:

[...] a escolarização repousa basicamente sobre as interações cotidianas entre professores e alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos.

Dessa forma, na compreensão dos autores, o trabalho docente se fundamenta na interação humana entre sujeitos que se encontram; que se relacionam com sentido e significado; que produzem cultura e, ainda, se

relacionam com uma vida política mais ampla; com isso constroem a sociedade. Assim, o trabalho docente se constitui como parte fundamental da cultura da modernidade, exercendo impactos sobre a economia e outros aspectos da vida coletiva, principalmente, no que se refere aos aspectos políticos.

A partir destas reflexões é possível, ainda, nos aproximar do que foi apontado por Christopher Day, sobre a importância das relações e do envolvimento nos contextos de trabalho:

Para que os professores ampliem o seu conhecimento sobre a prática ao longo da carreira (e assim terem a possibilidade de melhorar a sua eficácia profissional) necessitam de se envolver, individual ou coletivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento. Sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham. Para tal, necessitam de apoio intelectual e afetivo e tem de se tornar investigadores individuais e colaborativos. (DAY, 2001, p. 53).

Day (2001), ao tratar dos desafios da formação dos professores, como estes citados acima, que nos convidam a refletir sobre o conceito de aprendizagem permanente, nos convida a olhar a natureza complexa desta profissão e, ao fazer isso, o autor aponta a necessidade de os próprios professores se empenharem num processo de desenvolvimento contínuo, ao longo de toda a carreira; considerando, ainda, que são as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais, e as disposições do momento que irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas.

Discutir sobre a profissão docente nos instiga a pensar sobre a forma como tem se caracterizado e qual a natureza dessa profissão. Nóvoa, ao discorrer sobre este tema, aponta que:

O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. [...] as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão. (NÓVOA, 2009, p. 33).

Ao apontar o que caracteriza a profissão, o autor nos instiga a refletir acerca das especulações sobre o fazer docente, e as inúmeras situações em que esta profissão é desprestigiada, algumas vezes, até mesmo pelos próprios professores que, aos poucos, vão incorporando este discurso, de que esta é uma profissão inferior. O desafio que fica explicitado nesta reflexão é o de retomarmos, a exemplo do que nos aponta Nóvoa, o lugar de construção destes saberes profissionais, para que estes possam buscar essa inovação no processo formativo e transformá-lo em algo que lhe traga orgulho.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 45), é na construção cotidiana das situações de trabalho que a profissão docente vai se construindo, contribuindo para o entendimento de um trabalho cuja atividade é essencialmente social, uma atividade que envolve parceria, um trabalho de interações humanas, ou seja, como uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. De acordo com esse ponto de vista:

O ensino aproxima-se bastante, assim, daqueles ofícios e daquelas profissões cujo espaço cotidiano de trabalho é marcado por uma grande autonomia e em que as atividades são desenvolvidas de acordo com representações, muitas vezes, renovadas, móveis, imprevisíveis na sua concretização e onde, por fim, a personalidade do trabalhador torna-se parte integrante do processo de trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 5).

Nessa perspectiva, a ênfase está nos saberes docentes presentes na prática do professor; segundo Tardif (2012), a noção de saber compreende um sentido mais amplo, sendo assim, trata-se de um conjunto de saberes dos professores aplicados em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa. De acordo com o autor acima citado, compreende-se que os saberes da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores, produzidos pelas ciências da educação e oriundos dos saberes pedagógicos, saberes disciplinares, correspondem aos diversos campos do conhecimento, transmitidos pelas faculdades e cursos distintos; já os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, e são apresentados em forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar; saberes experienciais, desenvolvidos no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, que nascem da experiência e são por ela validados.

Sendo assim, este estudo nos possibilitou compreender que outro elemento muito importante no trabalho docente é a instrução. Para os autores, esta é considerada uma dimensão da cultura, está presente em nossa vida desde que nascemos e nos tornamos seres humanos; pois a instrução é algo que precisamos para sobreviver em sociedade. Enquanto a cultura está definida pelos autores como o trabalho humano transformando o mundo, transformando a natureza em produtos, em símbolos que sejam significativos para nossa experiência.

Dessa forma, instruir está presente em toda a atividade humana, enquanto dimensão da cultura. Essa relação da instrução, que permite avançar com a universalização da educação, com a demanda da qualidade, prepara o educando para o exercício da cidadania. Portanto, instruir é uma dimensão da cidadania, de intervenção no mundo, de forma a construir a vida em sociedade.

Contudo, a instrução não se resume apenas na aquisição de saberes e, por isso, é preciso refletir sobre a educação que transforma, que se dá em casa, na escola, no bairro, na igreja, nas associações, no clube, nas demais relações sociais; em tudo isso ocorre o fenômeno da instrução; ou seja, ninguém se educa sozinho, ninguém se transforma sozinho, também ninguém se instrui sozinho, ninguém participa do patrimônio da humanidade, do patrimônio cultural, das formas diversas da cultura, sem se identificar com essa própria sociedade, com essa própria cultura.

Nóvoa, ao discorrer sobre as questões relacionadas à aprendizagem, educação e instrução, nos aponta algumas questões pertinentes aos termos e nos convida a ir além, pois:

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la. (NÓVOA, 2009, p. 63).

Assim, é preciso buscar, antes de tudo, os objetivos que a escola se propõe alcançar nos dias de hoje, pois não é possível ofertarmos aos alunos uma educação que promove a cidadania, a aquisição de instrumentos, conhecimentos e cultura, se não for pensado na mesma oferta para os professores. Pensar em melhorar a qualidade da educação ofertada na escola é algo de extrema urgência, mas é preciso pensar o mesmo para os professores que ali atuam.

Embora seja importante reconhecer que as ideias e as práticas devem continuar a ser revistas, aperfeiçoadas e renovadas para melhorar a aprendizagem dos alunos, não é provável que tal ocorra com êxito se se ignorarem as necessidades de manter e desenvolver a preocupação, a atenção, o empenho, o entusiasmo e a autonomia, [...] assim como a necessidade de melhorar as capacidades profissionais dos professores enquanto agentes de aprendizagem e mudança. (DAY, 2001, p. 45).

Desse modo, é preciso cada vez mais refletir sobre a necessidade de zelar pelos saberes docentes; a ponto de que estes se transformem em verdadeiros agentes de mudanças, é preciso compreender que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental e crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos (MARCELO, 2009).

Nesse contexto, buscou-se refletir ainda sobre o que aponta Ribeiro-Leão (2013, p. 4):

[...] Em relação ao trabalho docente é possível um olhar diferenciado com base nas formações contínuas até então obtidas. Essas vivências valorizadas conduzem os educadores à efetivas participações em formações oferecidas pelo sistema educacional e possibilitam clareza do que é emergente para a mudança da escola pública.

Esse repensar possibilitou também considerar o que enfatizam Tardif e Lessard (2005, p. 25): “é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho”, sem refletir sobre as ferramentas que estes buscam nos momentos em que se veem em conflito de saberes, pois, se aos professores pesa a responsabilidade de lidar com os desafios desses alunos, considerados

contemporâneos, é preciso questionarmos ainda a quem iremos cobrar a responsabilidade da formação dos professores.

Ao acessar estas leituras, foi possível perceber que muito temos avançado nessas discussões, mas ainda é preciso repensar o lugar do docente neste espaço:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autoreflexão e de auto-análise. (NÓVOA, 2009, p. 36).

É necessário, acima de tudo, que possamos rever os conceitos elencados para o estudo e nos manter nessa discussão permanente em busca de esclarecimentos para as dúvidas que persistem em ficar; é preciso compreender a importância dessa profissão e, acima de tudo, buscar a construção de espaços formativos, não só para que os professores sejam abastecidos de conhecimentos referentes à sua prática, mas que também possam se conhecerem e refletirem sobre sua condição de sujeito apesar da profissão.

Ao abordar o tema da autoreflexão, Nóvoa nos convida a refletir sobre uma nova forma de avaliar o trabalho e o profissional docente, e “A concretização desta mudança exige uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço da sua presença pública”. Vale destacar, ainda, que mais do que tudo, “Importa retomar uma tradição histórica das escolas de formação do início do século XX, que procuravam acentuar o papel social dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 43).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, com este texto, apresentar algumas reflexões acerca de questões relevantes para o professor, como o trabalho docente e os Saberes docentes, bem como as implicações do entendimento destes conceitos a serviço do desenvolvimento destes profissionais. A partir deste ensaio e por meio das leituras escolhidas foi possível refletir sobre alguns aspectos que fomentam os temas em questão.

Analisando as contribuições destes autores, nos permitimos ainda atentar para a compreensão da relação teoria e prática em torno do trabalho docente e dos saberes docentes, com vistas a uma atividade de interação, bem como, o estudo da docência que se situa no contexto mais amplo da análise de trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar.

O espaço escolar ainda tem sido visto como um local de formação de aprendizagem para os alunos, e nem sempre tem sido considerado como um espaço de aprendizagem para os professores que, em muitas situações, têm sido relegados à própria sorte. As leituras realizadas nos auxiliaram ainda a perceber um aspecto nem sempre presente nas discussões, que é a importância de um espaço formativo para este professor.

Foi possível perceber, ainda, que a docência e os docentes em questão, em muitas situações ficam subordinados à esfera da produção, chegando mesmo a acreditar que o mais importante é a esfera da produção e não propriamente o ensino, ou seja, as pessoas precisam trabalhar; isso tem sido considerado como o mais importante. E quando os educadores decidem atuar a serviço dessa produção, se descaracterizam como profissionais que desejam ser transformadores sociais.

A escola é o tempo e o espaço destinado ao aprender, esse tempo que não tem o valor em si, mas que é preparação, demanda, uma vez que a educação básica compreende nove anos no Ensino Fundamental, mais três anos no Ensino Médio. E, ainda mais alguns anos para a formação em nível superior. E nem sempre estes tantos números representam a consideração com o sujeito docente que, em muitas situações, ainda se encontra numa posição de desmerecer sua própria profissão.

Ao realizarmos os estudos referentes aos autores elencados para este trabalho, fomos, aos poucos, percebendo o quanto a escola tem sido considerada como um espaço desprestigiado e, junto com ela, a profissão docente também tem seguido o mesmo rumo, ou seja, o professor não tem tido uma visibilidade social. Neste aspecto é importante considerar os estudos de Nóvoa e Tardif, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade dos trabalhos realizados no ambiente escolar, mas, sem perder de vista a possibilidade de intervir nos espaços políticos da educação, pois a mudança precisa alcançar estes espaços para que aconteça de forma a abranger toda a comunidade educacional e política, principalmente por que

a implementação de novos programas de formação deve acontecer de forma a contribuir com a construção de novos saberes, e não apenas ensiná-los a repetir o que lhes ensinam.

A pesquisa nos possibilitou, ainda, confirmar que a formação dos docentes deve ter relação direta com o espaço escolar, pois é preciso considerar a escola como um local de aprendizagem mútua envolvendo os principais responsáveis pelas mudanças.

Sendo assim, é possível afirmar que as leituras nos ajudaram a enxergar os avanços, inclusive é necessário afirmar que estes avanços trouxeram mudanças importantes neste processo, mas é necessário continuar estudando e produzindo, pois, quando se trata de entendermos as peculiaridades dessa profissão, a única certeza é que hoje temos muito mais dúvidas que certezas.

REFERÊNCIAS

- [1] Day, Christopher. Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Portugal: Porto Editora, 2001.
- [2] Imbernón, F. Formação Continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- [3] Marcelo, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo Revista Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan./abril. 2009. Disponível em: <[<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20\(1\)>](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20(1))>. Acesso em: 12 jun. 2015.
- [4] Nóvoa, A. O Pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. Nóvoa A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- [5] _____. Professores: Imagens do futuro presente. ISBN 978-989-8272-02-7. Lisboa, 2009. (Livro em formato digital).
- [6] _____. (Org.). Profissão Professor. Porto: Editora Porto, 1999.
- [7] Ribeiro-Leão, Dinahmara Hild. Formação Continuada de Educadores: Os Cefapros de Mato Grosso no Contexto de Trabalho das Políticas Públicas Educacionais. VIII EIDE – Sala Temática: Eixo 4 – Formação do Educador, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas, Unesp – *Campus* de Araraquara/São Paulo. Anais... 2013.
- [8] Tardif, M.; Lessard, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- [9] Tardif, M. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008.
- [10] _____. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Capítulo 26

Campo de estudo formação de professores: Processo de construção e desenvolvimento deste domínio

Raquel Pozzenato Silazaki

Neiva Solange da Silva

Renata Portela Rinaldi

Resumo: O presente trabalho centra-se no delineamento de Formação de Professores como campo de estudo, apontando marcadores que o caracterizam, desafios enfrentados e tendências atuais. Devido à dispersão conceitual do tema, o problema de pesquisa se configura na seguinte questão: “O que a literatura atual tem apontado para delimitar a constituição do campo de estudo formação de professores como campo independente e de natureza específica?”. Como parte de um processo de evolução social e educacional numa conjuntura na qual se apresentou uma grande contingência de trabalhos e artigos científicos nesta temática, procedeu-se a um desdobramento já que se via vinculado ao campo da didática e das práticas de ensino. Em se tornando um campo de investigação próprio, a produção se faz visível e crescente trazendo à tona elementos para a reflexão. De natureza qualitativa e com base nos estudos de autores que se debruçam nesta temática, a saber: André (2011), Cunha (2013), Gauthier (1999), Marcelo García (1999; 2009), Roldão (2007), Sacristán (1995) este artigo visa contribuir para a construção do conhecimento do pesquisador em Educação e do profissional docente através da apropriação das experiências que a literatura vem apontando com relação à formação inicial e continuada de professores, a fim de apresentar argumentos que justifiquem a especificidade da Formação de Professores como campo de estudo. E com isso, contribuir para o aprimoramento do desenvolvimento profissional e construção da identidade docente. A pesquisa bibliográfica é resultante do compartilhamento de artigos que trazem essa temática nos encontros do Grupo de Estudos da linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos em Educação da Universidade Estadual Paulista FCT/UNESP. A revisão da literatura foi ampliada nos reportando às obras de Imbernón (2010), Libâneo (2011) e Rinaldi (2009).

Palavras-chave: Campo de Estudo. Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional.

1. INTRODUÇÃO

Considerando as dimensões individuais e coletivas da aprendizagem, o Grupo de Estudos da linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos em Educação da Universidade Estadual Paulista FCT/UNESP reuniu diversos artigos e literatura acerca do campo de estudo Formação de Professores e, a partir deste compilado de textos, aprofundou os estudos e visou acompanhar o processo de produção de conhecimento neste campo que, por sua complexidade, atesta a necessidade de considerá-lo como um campo de estudo próprio e independente. A dinâmica de estudos exigiu o engajamento de cada membro do grupo para conhecer sobre as formas de pensar e produzir conhecimento dos diversos autores e raciocinar, coletivamente, sobre formas de agir e interagir como pesquisadores numa perspectiva em que o conhecimento coletivo ultrapassa o individual possibilitando ao grupo a construção de uma atitude investigativa e curiosa.

Nesse sentido, observou-se que assim como as ciências humanas vem se realinhando após seu desenvolvimento no bojo do positivismo, na perspectiva de se libertar das amarras da neutralidade e objetividade, concebendo maior flexibilidade na produção de saberes, também o macro campo de estudo Educação busca em si o delineamento de subáreas para oferecer novas contribuições tanto para melhorar a qualidade de educação quanto para melhorar os próprios meios de investigação, com objetivos sociais mobilizadores. Desta forma, ao se apresentar uma grande contingência de trabalhos acadêmicos e artigos científicos na temática de formação de professores, mais especificamente, procedeu-se a um desdobramento do “campo de estudos da Didática”, ao qual a subárea Formação de Professores se via vinculada (ANDRÉ, 2011, p.25).

Ao longo da história, a evolução da educação e da formação de professores se tornam aparentes nos processos investigativos educacionais, uma vez que caminham lado a lado com o processo de desenvolvimento da sociedade que exige, cada vez mais, uma resposta para uma série de problemas que são de toda ordem, econômicos, sociais, educacionais etc. A inserção social num país marcado pelas desigualdades, pelo analfabetismo e pela baixa qualidade na oferta do ensino implica um cenário mobilizador que coloca a sociedade em um movimento real em busca de repostas que deem conta de superarem os desafios impostos.

Segundo Cunha (2013, p. 611) “a pesquisa acompanha os movimentos político-econômicos e socioculturais que dão forma ao desempenho docente, quer no plano real, quer no ideal”. Para tanto, ocorre a responsabilização do profissional como protagonista na sociedade, no local de trabalho, na pesquisa, onde ele vai demarcar seu espaço na formação inicial ou na formação continuada a partir de um campo de estudo próprio que se faz dentro de um contexto social e histórico. A formação docente que se inicia na universidade é apenas o alicerce da profissão que se edificará na prática com os educandos, no compartilhar de experiências com os demais colegas da equipe, refletindo e avaliando seu trabalho e os resultados, buscando orientações, informações, conhecimento e propondo novas estratégias de regulação docente. Nessa perspectiva, os trabalhos acadêmicos e a pesquisa tem como objetivo avançar no debate destas questões que se colocam como necessárias para favorecer o desenvolvimento do profissional docente e na construção de sua identidade, movendo o tempo de possibilidades e não de determinismo.

A formação de professores, então, se constitui como um campo de investigação próprio que ao longo das últimas décadas deixa de ser um objeto de estudo vinculado a outras áreas da educação, para constituir-se como um campo de pesquisa independente onde a produção científica se faz visível e crescente. Marcelo Garcia apud André (2011) traz à tona elementos que visam atestar essa constituição de um campo de estudo e pesquisa, são eles:

[...] objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos protagonistas na pesquisa e a consideração da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores. (p.25)

Com base nos apontamentos das pesquisas vários são os debates colocados para clarificar a necessidade de tratar a formação com a especificidade que merece, visto as demandas enfrentadas pelo professor, que muitas vezes, não consegue se situar profissionalmente além de encontrar uma série de dificuldades para desenvolver seu trabalho. Há vários pontos que podem justificar um estudo pormenorizado como já observado acima.

2.FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM CAMPO COMPLEXO

Diferentes têm sido as formas de olhar para a questão, mas todas apontam para a complexidade do campo. André (2011) traz em seu artigo “Pesquisas sobre Formação de Professores: tensões e perspectivas do campo” autores que têm contribuído para a reflexão acerca do tema. Mizukami (2002) salienta que o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência. Para Imbernón (2002) a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional perpassa desde a experiência dos bancos escolares e prossegue ao longo da vida até questões que envolvam a profissão docente como a carreira, o salário, as estruturas de trabalho, o reconhecimento do profissional. Marcelo Garcia (1999) entende que a constituição do objeto da formação de professores acontece pelos processos de formação inicial e continuada onde é possível adquirir ou aperfeiçoar os conhecimentos da área, desenvolver habilidades que visem melhorar a qualidade da educação na oferta do ensino.

Acerca da formação continuada, outro termo tem sido aceito para nomeá-la, o desenvolvimento profissional. Porém, é temeroso substituir um conceito por outro sem que fique claro que o desenvolvimento profissional compreende elementos que marcam não só a evolução de toda a trajetória profissional do professor como também a continuidade da mesma, fatos que podem ir além do que compreende a formação continuada. Assim, no desenvolvimento profissional, não só as representações, as experiências escolares, as práticas dos professores, as concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem o caracterizam. Ele se revela em amplitude, pois considera não só essas situações, como também todo o processo vivido pelo professor na construção de sua identidade profissional.

Questões intra e interpessoais, as crenças, os valores, a disponibilidade de aprender e de ensinar, a percepção de que é parte e de que pode intervir no processo de aprendizagem da docência permeiam a conjuntura do desenvolvimento profissional. Também, se articulam a esta conceitualização a vulnerabilidade profissional como a desvalorização da carreira, os contextos políticos e as reformas educacionais que influenciam o desenvolvimento da educação e do próprio profissional. Portanto, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado, segundo Marcelo Garcia (2009) “um processo de longo prazo no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”, o que marca a necessidade do professor ser parte do processo de aprender e ensinar o tempo todo com o objetivo de ter uma ação eficaz e consciente em sala de aula.

Acerca deste tema Rinaldi, assim o conceitua:

O desenvolvimento profissional é compreendido como a constituição de um conjunto de processos essencialmente formativos, que permite aos formadores, por meio da reflexão, tanto a compreensão dos conhecimentos presentes no fazer pedagógico quanto à compreensão dos aspectos estruturais da profissão, provocando assim a construção de novos conhecimentos profissionais. (RINALDI, 2009, p.31)

O desenvolvimento profissional, desta forma, integra a multiplicidade de elementos constituintes do campo de estudo.

Roldão (2007) ao realizar um estudo do tipo estado da arte em Portugal acerca da formação de professores também buscou clarificá-la como um campo próprio de estudo, assim visou demonstrar em quais campos, em quais subáreas da educação, ela esteve ligada ao longo da década. Ela chama a atenção para a responsabilidade da comunidade científica na constituição de um campo específico da formação de professores. Segundo coloca, “torna-se assim imperativo que, sustentados por investigação produzida, revista e sistematizada, os cientistas da educação se envolvam num processo colaborativo e sempre dialético de construção coerente dos campos de estudo e seus conceitos estruturantes” (ROLDÃO, 2007, p. 51).

A análise da revisão das investigações realizadas naquele país apontou “uma considerável dispersão conceitual do campo” e “a escassez do espaço e valor atribuído à formação no desempenho profissional docente” (ROLDÃO, 2007, p. 50). Ainda, para a delimitação deste campo segundo Roldão (2007, p.53):

[...] importa clarificar qual o seu núcleo definidor: na verdade trata-se de eleger como objeto de estudo o próprio campo da *formação de professores*, ou seja, o “como” do aprender e/ou desenvolver e melhorar o “ser professor” e o “saber ser professor”, referenciando no âmbito desta denominação os *processos de aprendizagem e desenvolvimento da construção do conhecimento e do desempenho profissional dos docentes*.²⁴

Ao considerar os apontamentos de diferentes autores (ANDRÉ, 2011; IMBERNÓN, 2000; MARCELO, 2009; RINALDI, 2009) sobre características que marcam a constituição de um campo de estudo no Brasil, vale ressaltar que ações como o da comunidade de pesquisadores vinculados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Grupo de Trabalho ‘Formação de Professores’ e também da Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE) revelam o empenho na discussão do objeto de estudo em diferentes espaços (eventos, fórum, encontros etc.) e veículos (artigos, trabalhos em eventos etc.) oportunizando discussões ricas em torno da formação inicial, continuada, das metodologias de pesquisa na área, na localização do professor dentro do contexto formativo e profissional.

Desta forma, a complexidade do campo de estudo, conforme já citado é aparente. Assentá-lo como campo próprio fomenta uma série de questões que, ao longo das investigações, são levantadas. Portanto, não há neutralidade e objetividade na sua constituição, tão pouco haverá para a comunidade científica, como também, para os profissionais da área.

Gauthier (1999, p.24) corrobora com este entendimento, conforme cita “cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo [...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo.” Por isso é necessário um olhar atento e uma reflexão sistematizada acerca da formação de professores para que possa contribuir para a estruturação de processos educativos emancipatórios e mobilizadores no âmbito da sociedade, além de contribuir para o fortalecimento da identidade do profissional docente.

No decorrer da década de 1990, conforme André (1999) apud André (2011), as pesquisas acadêmicas identificavam tratamento isolado dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e continuada. Já nos anos 2000, o foco das pesquisas passa a ser as concepções, as representações, os saberes e as práticas do professor (ANDRÉ, 2011). Tal fenômeno decorre da evolução de paradigmas em educação ao longo dos tempos. Enquanto a visão paradigmática impunha aos pesquisadores uma abordagem pautada pelo entendimento do professor como mero transmissor de conhecimentos, o foco concernia na prescrição de procedimentos a serem executados pelo professor, por isso, a didática e práticas de ensino pareciam dar conta desta temática. Ao enfraquecer esta perspectiva que desconsidera as contingências de problemas enfrentados pelo professor, bem como a construção de sua identidade e local de trabalho como espaço privilegiado de desenvolvimento profissional a pesquisa educacional, na maioria das vezes, volta-se para o professor como objeto de estudo.

A consequência disso, equivocadamente, foi instaurar uma ótica que apontou este professor como um dos principais “culpados” pelo fracasso educacional do país, deixando de lado todas as demais interfaces educacionais que contribuíram para esta errônea visão. Conforme André (2010, p.177):

[...] ao mudarem radicalmente - o foco dos cursos de formação para o professor - podem vir a reforçar uma visão da mídia, com amplo apoio popular, de que o professor é o principal (talvez o único) responsável pelo sucesso/fracasso na educação. Não há dúvida de que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros igualmente importantes como as condições de trabalho, o clima institucional, a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, os resultados materiais e humanos disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas.

²⁴ Grifos da autora

Sendo a formação de professores um campo de estudo específico, a necessidade de reconhecer o professor como protagonista deste campo de investigação torna-se imprescindível. Ou seja, deixa de ser o foco apenas como objeto de estudo para ser reconhecido como um produtor de saberes. Isso se deu pelo reconhecimento do seu espaço de trabalho como local de formação onde o professor foi sendo reconhecido epistemologicamente como um profissional que é capaz de evidenciar em sua prática a construção de conhecimentos, além de estabelecer relações produtivas com os alunos e demais profissionais da escola que venham a contribuir para o seu crescimento profissional e para a sua formação.

Em Rinaldi (2009) verifica-se uma retomada histórica dos paradigmas em educação que nos leva a entender como o surgimento de uma nova linha teórica de investigação desta temática inscreve novos conceitos, novas abordagens metodológicas, novas propostas, ampliando o campo de estudo. Para ratificar e acrescentar conhecimentos a determinada tendência ou para apontar lacunas, ineficácia da mesma há que se buscar conhecimento acerca desta visão. Isto nos leva à percepção da complexidade de conceitos e elementos que circunscrevem o tema.

A partir da tomada de foco do professor como objeto de estudo e da substituição de formação continuada por desenvolvimento profissional da docência, todos os elementos que fazem parte deste processo contínuo da aprendizagem da docência, direta ou indiretamente compõem o campo de estudo formação de professores em maior ou menor grau, ou seja, currículo, cultura profissional, didática, pesquisador, professor, contexto material e cultural de atuação do professor e do pesquisador, relações de poder, metodologia, memória epistemológica etc.

Todas as questões que envolvem este processo contínuo da aprendizagem da docência perpassam pelas constantes transformações que a educação tem vivenciado ao longo dos anos, as pesquisas educacionais constituem-se fundamentais no processo de evolução desta grande área educação e a formação de professores se impõe como um campo do saber que interage com os diversos desafios que atualmente a sociedade nos coloca. É necessário estar preparado para a diversidade, abrir de vez os caminhos para uma educação globalizante, que atende a todos sem distinções, que busque trabalhar com as necessidades cognitivas, sociais e afetivas das pessoas. Também, para viver em uma sociedade onde o avanço tecnológico tem sido marcante, ultrapassando barreiras de tempo e de distância. A instabilidade social nas áreas econômica e política também são pontos críticos vividos pela sociedade brasileira. Destarte, qual formação é capaz de trabalhar com esta realidade social?

Segundo aponta Imbernón (2011, p.19):

[...] a formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a incerteza.

Ele menciona a necessidade de formar o professor na mudança e para a mudança, primando pelo desenvolvimento de capacidades pautadas na reflexão e nos valores de colaboração e no compartilhamento do conhecimento por meio do protagonismo coletivo.

São situações que exige dos profissionais da educação um movimento pessoal, interno, perceptivo para as novas exigências sociais e educacionais, bem como a tomada de decisão de que é necessário acompanhar toda essa dinâmica para trabalhar e compartilhar conhecimentos para suas próprias aprendizagens e para as aprendizagens dos alunos.

Assim, segundo Hage (2011, p. 43):

[...] a amplitude e a complexidade que envolve o campo da formação de professores e a atuação dos professores na atualidade, em que se destaca como necessidade não apenas a compreensão de como eles são formados como docentes, mas a tomada de consciência do reconhecimento de si próprios como sujeitos aprendentes que, nas relações sociais estabelecidas, formam e se formam enquanto pessoas, profissionais e cidadãos.

Os diversos obstáculos enfrentados pelos professores em suas práticas, em seus locais de trabalho, na carreira, muitas vezes, colocam o professor em estagnação com pouco estímulo para mudar suas perspectivas, mas é necessário que essas situações não atravanquem uma mudança de ótica para o que o desenvolvimento profissional seja consistente em práticas que possibilitem mudanças de atitudes dentro das escolas. Atitudes que possibilitem cada profissional perceber seu papel no contexto escolar, refletir

sua importância na formação acadêmica, social e cultural dos alunos. A tomada de consciência de que todos, assim como os alunos, os professores e os gestores são sujeitos aprendentes e que existe uma necessidade de pensar a escola na sua amplitude, na sua complexidade. Isso se faz coletivamente, com o envolvimento dos profissionais da escola, da comunidade, com a possibilidade de analisar e discutir em conjunto os problemas da escola e assim, possam reagir e enfrentá-los.

Imbernón aponta, também, obstáculos e dificuldades que atualmente o professor enfrenta e que facilmente se tornam impeditivos para o avanço na profissão e na formação destes profissionais, dentre eles destacamos:

a falta de um debate sobre a formação inicial dos professores nos diversos níveis educativos; a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação docente; o predomínio da improvisação nas modalidades da formação; a ambígua definição de objetivos ou princípios de procedimentos formativos (a orientação da formação). Ou alguns princípios de discurso teórico de pesquisa e discurso prático de caráter técnico; a falta de formadores ou assessores e, entre muitos dos existentes, uma formação baseada e um tipo de transmissão normativo-aplicacionista ou em princípios generalistas; a formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção. (IMBERNÓN 2011 p.110-111)

São elementos que, imbricados ao contexto educacional e social, exigem uma resposta que favoreça uma educação de qualidade e a emancipação das pessoas. É necessário trazer à tona discussões importantes que definam caminhos sólidos administrativos e politicamente no âmbito dos governos federal, estadual e municipal, no âmbito das universidades e das escolas. As escolas são locais onde todos os problemas apontados até aqui se tornam evidentes e ganham força, a dinâmica que se desenvolve no cotidiano escolar é onde estão colocados os desafios até aqui descritos e que precisam ser superados, desde a sensação de desorientação profissional (de gestores e professores), da presente burocratização escolar, da falta de incentivo e de valorização profissional, da autonomia desorientada, da falta de uma formação profissional sólida que efetive melhorias pedagógicas, profissionais e sociais.

Para Libâneo (2011, p.88) repensar a formação inicial e a formação continuada de professores implica a:

[...] busca de resposta aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino.

O que pretendemos até aqui é clarificar que o campo de estudo Formação de Professores se coloca, atualmente, como fundamental no processo histórico educacional e que a superação das deficiências atuais dos programas de formação devem ser implementadas por processos interativos e colaborativos de formação, onde o professor é peça fundamental para que transformar o chão da escola.

Nessa perspectiva, busca-se incentivar que:

[...] o professor deve também colocar-se como pesquisador, na busca da compreensão e análise do que se observa, para encontrar respostas, encaminhamentos e soluções diante das dificuldades, além disso, orientar a leitura do mundo dentro de uma perspectiva crítica reflexiva, orientando a leitura entrelaçada, colocada como desafio para a educação, constituindo-se como alicerce para uma educação permanente. (SACRISTAN, 2000, p.45)

A formação de professores deve garantir essa atuação dinâmica do professor, para que ele possa sentir-se parte do processo e produtor de saberes. Para que a sua profissionalização e seu desenvolvimento profissional assegurem sentido às suas práticas e que sua autonomia pessoal e profissional se faça com objetivos claros e direcionados ao bem comum de todos os alunos. Que seu compromisso com a sua própria formação e com a educação dos alunos ultrapasse ações puramente técnicas e burocráticas para produzir saberes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste constructo teórico, podemos afirmar que há um consenso na ótica da educação como uma das principais protagonistas nas transformações sociais, portanto, quais caminhos se abrem para a formação dos professores que possam contribuir neste processo evolutivo social. Quais formações se fazem necessárias para tornar as relações das instituições escolares mais dialógicas, coletivas e colaborativas? O que pode contribuir para que o professor possa superar as dificuldades da profissão, de romper com as amarras da reprodução do mesmo, do ensino puramente técnico, de um conhecimento imutável que é visto sendo praticado em muitas escolas.

Nesta perspectiva destacamos a responsabilidade da comunidade científica que se debruça nesta temática, de envolvimento num processo colaborativo, no estabelecimento de parcerias com o contexto a ser investigado para que as dissertações e teses não sejam aprisionadas à descrição e interpretação dos fatos, mas que sejam mobilizadoras. Como já foi discutido, o professor passou a ser objeto de estudo e a tendência atual reza que este profissional é produtor de saberes, com isso seu desenvolvimento profissional vai além da formação inicial e continuada. Nesta conjuntura, na medida em que os pesquisadores deste campo de estudo, de diferentes abordagens teóricas, se comprometem com o professor como profissional credenciado a integrar o debate e não somente ser o objeto de investigação, a discussão se abre para um leque mais vasto e diversificado de compreensão de dificuldades.

Em consequência disto, as pesquisas, numa via de mão dupla, estariam contribuindo para nortear políticas públicas na orientação da educação com fins sociais mobilizadores pautadas pelo contexto real no qual ocorre o desenvolvimento profissional, bem como evidenciariam as lacunas dos trabalhos produzidos, identificando a escassez de algumas subáreas nas pesquisas para que haja avanço no referenciamento de práticas e políticas educacionais que efetivamente contribuam para o desenvolvimento da educação e da sociedade.

Na direção das proposições deste estudo, as reflexões e discussões acerca da temática convergiram no fortalecimento e aprofundamento do escopo teórico dos integrantes do Grupo de Estudos da linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos em Educação, no qual possibilitou aos pesquisadores deste grupo se perceberem pertencentes e imbuídos neste processo de construção identitária da comunidade científica do campo formação de professores.

REFERÊNCIAS

- [1] André, Marli. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. Coleção Anped Sudeste 2011, Rio de Janeiro, RJ, livro 2, p. 24-36, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook2.pdf>> Acesso em 09 maio 2015.
- [2] André, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>> Acesso em 16 maio 2015.
- [3] Cunha, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educ. Pesqui., São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set.2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>> Acesso em 09 maio 2015.
- [4] Gauthier, Jacques. O que é pesquisar: entre Deleuze e Guattari e o candomblé. Pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. Educação e Sociedade, Campinas, ano XX, n. 77, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n69/a02v2069.pdf>> Acesso em 16 maio 2015.
- [5] Hage, Maria do Socorro Castro. A Formação do Professor a partir de suas histórias de vida. Revista Cocar, v. 4, n. 8, p. 39-48, 2011.
- [6] Imbernón, Francisco. Formação Docente e profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- [7] Imbernón, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [8] Libâneo, José Carlos. Adeus Professor, Adeus Professora: novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [9] Marcelo Garcia, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://www1.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/EscolasCatolicas135258084/s_DOT_academicos/Carlosmarcelo_Desenv_Profissional.pdf> Acesso em 10 maio 2015

- [10] Marcelo Garcia, Carlos. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto Editora, 1999.
- [11] Rinaldi, Renata Portela. Desenvolvimento Profissional de Formadores em Exercício: contribuições de um programa online. São Carlos: UFSCAR, 2009.
- [12] Roldão, Maria do Céu. A formação de professores como objeto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir das pesquisas portuguesas. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, p. 50-118, set.2007. Disponível em:<<http://www.reveduc.ufcar.br>> Acesso em 16 maio 2015.
- [13] Sacristan, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, António (org.) Profissão Professor. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

Capítulo 27

Aulas dinâmicas para o ensino interativo: Método e resultados de uma experiência de formação docente

Astério Ribeiro Pessoa Neto

Alzimária Ramos Pessoa

Carlos Alberto Ferreira Danon

Heitor Cordeiro Fragoso

Suzeli Mauro

Resumo: Este artigo apresenta um trabalho de formação docente com base em prática pedagógica interativa, cujo foco é a aprendizagem significativa e os princípios epistemológicos das metodologias ativas do conhecimento. Estabelece mediação pedagógica a partir da contextualização dos conteúdos no universo cultural dos aprendentes, da leitura prévia, da contextualização e problematização do conhecimento e da resolução de problemas empíricos, objetivando o protagonismo dos sujeitos envolvidos na aprendizagem. O método proposto é de natureza experimental e se baseia nas técnicas conhecidas na literatura especializada, como ensino sob medida, instrução colaborativa e revisão entre pares. A metodologia foi desenvolvida e adaptada, considerando o perfil do aluno e a realidade da Instituição de Ensino Superior, para ser aplicada como uma estratégia de ensino interativo, cujo propósito é oferecer condições acadêmicas para aprender em contexto significativo, ressaltando a relação indissociável entre teoria e prática. O trabalho aponta para uma adesão orgânica dos aprendentes aos componentes curriculares, com a redução dos índices de evasão escolar e melhora significativa dos resultados da avaliação do ensino.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Formação de professores. Ensino Interativo.

1. INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior têm o desafio de garantir a qualidade do ensino, promover a aprendizagem e a permanência dos alunos nos seus cursos. Nesse contexto, parte-se da necessidade de trabalhar com estratégias de ensino que promovam a inclusão e a permanência pedagógica. As metodologias ativas surgem como referências políticas e pedagógicas, capazes de potencializar a relação ensino - aprendizagem nos espaços acadêmicos.

Em um cenário, marcado por ambivalências, incompletudes, provisoriedades e, em especial, diferenças, espera-se das instituições de ensino superior comprometidas com uma formação de qualidade, a proposta de promover uma educação multireferencializada, capaz de proporcionar para os educandos a condição de utilizar, de forma significativa, o conhecimento em construção, habilidades e competências para resolver os desafios demandados, enquanto sujeito social (LUKASHEVICH, et al, 2015).

Nesse contexto, os métodos tradicionais de ensino, baseados em aulas expositivas, em que os estudantes são estimulados a permanecerem em atitude passiva, não favorecem o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a formação profissional, definidas especialmente pelas diretrizes curriculares nacionais e pelos conselhos de classe profissional, e que são esperadas pelas demandas sociais e pelo mercado de trabalho, principalmente em relação ao saber mobilizar conhecimento para resolver problemas reais. Entretanto, a transição de um modelo tradicional, focado no professor e no conteúdo, para um modelo centrado na aprendizagem, envolve uma “mudança cultural” para as instituições educacionais. Entre os pilares fundamentais dessa mudança está a chamada “revolução metodológica” (MOYA, 2017).

Na cena da “revolução metodológica” encontram-se na literatura acadêmica várias alternativas que estão sendo aplicadas em diversas instituições de ensino superior, tais como aprendizagem baseada em problema (PBL), Peer Instruction, Just-In-Time ou ensino sob medida, entre outras abordagens, com proximidade de propósito (DE CAMPUS, DIRANI, MANRIQUE, 2011). Para a implantação de práticas educativas interativas no âmbito das instituições de ensino é necessário gestão acadêmico- administrativa e política de formação docente em serviço. Nesse contexto, partindo do pressuposto que os docentes, de modo geral, não tiveram formação para o manejo didático das metodologias ativas, é que os investimentos na formação docente para o uso adequado da sala de aula como espaço de construção de competências, através de práticas interativas de ensino permite-se ao professor mobilizar conhecimentos, articulando-os com suas competências, mediante ação e reflexão teórico-prática.

Diante do desafio de atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes na contemporaneidade, cujo número expressivo apresenta fragilidades de conhecimentos preliminares para o seu desenvolvimento no ensino superior, torna-se emergente a reconfiguração pedagógica por uma orientação inclusiva e significativa. Nessa direção, este estudo apresenta uma proposta metodológica para a prática docente, tomando como referência as metodologias ativas já amplamente utilizadas por diversas universidades no mundo, especialmente as metodologias citadas na literatura, como o Ensino sob Medida e o Peer Instruction. O primeiro, desenvolvido pelo Prof. Gregor Novak da Universidade de Indiana, em 1999, e o segundo, desenvolvido pelo Prof. Eric Mazur da Universidade de Harvard, na década de 1990.

2. METODOLOGIA

Como estratégia metodológica para a implantação da formação docente, foi elaborado um curso de 80 horas, distribuídas em um encontro semanal, ao longo de três meses, no período de 2017.1 (primeira turma) e 2017.2 (segunda turma), intitulado Formação de Professores com base no Método das Aulas Dinâmicas. Os professores participantes foram, a princípio, indicados pelos coordenadores dos diversos cursos da instituição, considerando a disposição e o desejo para (re)pensar a prática pedagógica na vertente das metodologias ativas. A formação pressupõe a disponibilidade e a necessidade para a reconstrução do planejamento pedagógico referente a um componente curricular a ser ministrado como projeto experimental. O trabalho formativo foi construído para contemplar um processo que atravessa a elaboração de intervenções didáticas interativas, a produção de material pedagógico relativo a leituras prévias e a construção de propostas para busca compartilhada de intervenções didáticas nos espaços de planejamento institucionais.

3. DISCUSSÃO

Os processos de aprendizagem significativos correspondem a um desafio para o docente na contemporaneidade. Nesse tecido que envolve uma dinâmica política cultural, encontram-se conflitos, negociações, ambivalências, silêncios e (in)tolerâncias. Um terreno complexo, mediado por uma trama de poder que insere a aprendizagem como um problema para a epistemologia educacional no ensino superior.

A aprendizagem efetiva-se na medida em que os alunos integram novos conhecimentos aos conhecimentos básicos, relacionados ao repertório cultural de origem e constroem entendimentos novos ou atualizados; os alunos precisam processar a informação para aprender e aprendem melhor quando estão ativamente envolvidos (CONDERMAN, 2012). Alinhado com esse entendimento, o *Método das Aulas Dinâmicas* foi desenvolvido de forma a possibilitar que o docente seja capaz de fazer aulas nas quais os alunos interajam ao falar, mover-se, escrever, manipular, ler e discutir para ampliar a aprendizagem. A ideia da formação para os professores emerge para potencializar a proposta de uma metodologia significativa, relacionando o manejo pedagógico às dimensões técnica e epistemológica.

3.1 O MÉTODO DAS AULAS DINÂMICAS

O método das *aulas dinâmicas* surgiu da interseção entre os métodos Ensino Sob Medida e *Peer Instruction*, de forma adaptada para a promoção da aprendizagem a estudantes com perfis identitários relacionados a grupos sociais não hegemônicos. A inclusão das diversidades atravessa a pauta do ensino superior, constituindo-se em um horizonte desafiador para o repensar pedagógico de forma dinâmica, onde a aprendizagem efetiva-se pelo construir compartilhado e relacional.

Figura 1 – Escopo do método das aulas dinâmicas

Fonte: Autores.

O método representado propõe ações em seis etapas, desde a seleção dos conteúdos da disciplina até a autoanálise pós-aula. Sua aplicação, em primeira etapa, impõe a necessidade da prévia revisão dos conteúdos da disciplina, com base na essencialidade e no que será capaz de promover o desenvolvimento das competências esperadas. A essencialidade deverá se basear nas competências e habilidades indicadas

no planejamento pedagógico, sustentadas nas diretrizes curriculares nacionais do curso, nas atribuições dos conselhos profissionais e nas expectativas sociais do mercado de trabalho. Após a seleção dos conteúdos essenciais, em segunda etapa, o docente considera a quantidade de aulas efetivas ao longo do semestre e distribui os conteúdos entre elas. Em seguida, em uma terceira etapa, o docente prepara o material de leitura prévia, de acordo com a estratégia pedagógica elaborada por ele para a sua disciplina. Nesse caso, refletindo sobre o material de leitura prévia, o docente deverá elaborar questões de verificação de leitura prévia e questões conceituais que poderão ser aplicadas durante as aulas. Recomenda-se que o material seja de fácil leitura, não muito longo, baseado nas referências bibliográficas e com foco nas competências essenciais previstas para os alunos.

A aprendizagem colaborativa requer um planejamento cuidadoso e desenvolvimento de materiais didáticos, para que as atividades possam funcionar sem problemas e dentro do cronograma (LOO, 2013). De acordo com os estudos de Araújo e Mazur (2013), a qualidade da discussão e da aprendizagem em sala de aula dependerá, sobretudo, da qualidade do material e das questões conceituais apresentadas aos estudantes. É estabelecido parte do plano de intervenção didática para todo o semestre, planejando o calendário acadêmico das aulas. Em uma quarta etapa, o docente deverá elaborar o plano de ação para as intervenções didáticas, em conformidade com o realizado na terceira etapa. Nessa fase, crucial para a efetividade da metodologia, o docente precisa planejar suas intervenções em sala, de modo que privilegie a interatividade e o protagonismo discente.

Araújo e Mazur (2013), no artigo sobre o engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física, destacaram que diversos trabalhos de pesquisa ao redor do mundo têm mostrado melhora no desempenho estudantil e na capacidade para resolver problemas, quando estes são submetidos aos métodos interativos de ensino. Na sequência, em uma quinta etapa, a de sala de aula, o professor colocará em prática o que foi planejado, mas, de forma adaptada às características singulares de cada turma. Nesse momento, as habilidades do docente no envolvimento da turma, especialmente no que se refere à leitura prévia e às discussões entre pares, serão fundamentais para a concretização da proposta. A aplicação da metodologia, quando intercalada com aulas interativas, exclusivamente para as resoluções de problemas conceituais propostos pelo professor, ou trazidos pelos alunos como dúvidas para discussão, favorecem a aprendizagem. A qualificação das relações entre os alunos e entre estes e o professor faz com que a comunidade discente desenvolva a habilidade de trabalhar de forma autônoma e colaborativa, com foco na essencialidade para a sua formação. Na sexta e última etapa, o docente, em periodicidade semanal, avalia a prática pedagógica e propõe novas estratégias sobre as intervenções didáticas. Quando aplicado em consonância com os passos metodológicos, delineia-se uma configuração do conhecimento significativo.

3.2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O MÉTODO DAS AULAS DINÂMICAS

A formação dos professores para o uso das metodologias ativas permite construir sequências didáticas que promovam situações capazes de atingir os aprendizes em seu processo de construção da aprendizagem. Nesse sentido, de acordo com Moya (2017), a transição, de um modelo educacional centrado no ensino, para um centrado na aprendizagem, significa uma grande "mudança cultural" para a instituição educacional, uma mudança necessária para a sobrevivência da instituição de ensino superior. Nesse estudo, a formação docente para o uso do método das aulas dinâmicas é construída a partir de encontros semanais, com foco na dinâmica de aula que estimula e orienta o aluno para protagonizar o seu processo de aprendizagem.

Durante a formação, o docente é orientado sobre como construir e aplicar sequências didáticas interativas para a sua disciplina, com foco na aprendizagem cooperativa. Nesse contexto, a formação prioriza a construção das aulas a partir da elaboração de material de leitura prévia e da construção de intervenções dialogadas, aula a aula, tendo em vista a aprendizagem. A leitura prévia se caracteriza por uma leitura básica necessária à ampliação do conhecimento, indica relevâncias conceituais, contextos para debates, tensões de argumentos, entre outros elementos que possam ser mobilizadores da aprendizagem. O texto prévio interage com o repertório cultural do aluno, promovendo um clima de aprendizagem fértil ao debate e à problematização dos conteúdos.

Portanto, a proposta de formação para professores consiste em construir, apresentar e discutir as aulas em fórum de professores de áreas distintas, integrantes do grupo em formação, em busca do aperfeiçoamento da aula em foco. Durante as apresentações das estruturas de aulas no fórum de professores, conforme sugere Swiercz e Smorzewska (2015), procura-se estabelecer mecanismos que

promovam a interação e a integração entre os estudantes, que façam com que eles trabalhem juntos na resolução de problemas e minimizem as diferenças entre eles (figura 2).

Figura 2 – Aula em discussão no fórum de professores em 2017.1

Fonte: autores.

Lukashevich, Shegelman, et al (2015) recomendam que, ao fazer as aulas, o docente privilegie a participação ativa dos alunos no processo, ao invés da percepção passiva de informações por parte deles; que proporcione a oportunidade do uso aplicado do conhecimento em condições reais; que faça representação de conceitos e conhecimentos nas mais variadas formas, não apenas no texto, e que proponha atividades coletivas.

3.3 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES APÓS A FORMAÇÃO.

A percepção dos docentes sobre o trabalho de formação, mensurada através de uma avaliação institucional revela um alto índice de satisfação com o processo, conforme gráfico apresentado abaixo. A consulta pautou-se na aplicação de um questionário com perguntas geradoras de escalas, definidas por categorias indicadas previamente em estratos de qualificação. Esse levantamento confere uma abordagem avaliativa contínua, estabelecendo extremos quanto à aprovação, à satisfação e a concordância em relação às atividades formativas. Embora tenha caráter categórico, indicou parâmetros para uma percepção panorâmica da comunidade em formação, autenticando de forma complementar os processos avaliativos que ocorreram durante todo o trabalho, pautado na escuta cotidiana e ordinária para a (re)orientação do planejamento. Os respondentes não foram identificados, preservando o anonimato, e os questionários foram envelopados aleatoriamente, sem definição de critério de organização.

A figura 3 demonstra que 90% dos professores considera a formação entre os estratos bom e excelente. Destaca-se a informação que 100% dos participantes recomendam estender a formação para outros membros da comunidade acadêmica, o que destaca significado pedagógico ao processo formativo.

Essa posição firmou caráter de construção organizacional na promoção de uma cultura formativa gradual para afirmação das metodologias ativas. Assim, o processo formativo consagrou a agenda institucional, estabelecendo continuidade e rubrica de planejamento docente. No semestre letivo de 2018.2, encontra-se em formação a quarta turma, com doze docentes de diversos cursos.

Figura 3 – Em relação ao curso de formação docente para as metodologias ativas, classifique de acordo com sua satisfação

Fonte: autores.

Figura 4 – Em relação a Método, classifique de acordo com sua satisfação

Fonte: autores.

A renovação metodológica de ensino representa pilar fundamental da necessária transição de um modelo de educação centrado no ensino para outro centrado na aprendizagem. Nesse sentido, na formação docente, o professor é estimulado para oferecer aos seus alunos um papel de maior protagonismo da sua educação (MOYA, 2017).

Em relação à percepção da melhoria da qualidade das aulas, a partir da aplicação da nova metodologia, os professores concordaram que a dinâmica de sala de aula foi qualificada, indicando melhora (figura 5).

Figura 5 – A sua dinâmica melhorou após a formação?

Fonte: autores.

Esses resultados e o método empregado na formação docente corroboram as ideias de Lukashevich, Shegelman, et al (2015). Segundo eles, para melhorar a qualidade da educação e a eficiência na implementação de métodos interativos, três direções de trabalho devem ser empregadas: criação de condições para ministrar aulas; planejamento; organização de processos educacionais e desenvolvimento de novas abordagens de ensino.

Quanto ao relacionamento com os estudantes, os docentes concordaram que, após a formação, a relação e a comunicação com a turma efetivam-se com mais interatividade e diálogo acadêmico. (Figura 6).

A promoção dialógica contextualiza o conhecimento na realidade proximal, gerando bases para a ampliação de repertório coletivo, a partir do intercruzamento de concepções, gerando uma aprendizagem corresponsável e solidária, princípio basilar das metodologias ativas. (CONDERMAN (2012).

Figura 6 – A sua relação com os estudantes melhorou após a formação?

Fonte: autores.

Huriye, Kaan e Sonusenc (2014) destacam que quando os alunos encontram apoio nas suas conquistas acadêmicas, é notável o pertencimento responsável em todas as etapas das atividades educativas de conhecimento. A aprendizagem por pares, horizontalizando as relações, desloca a aprendizagem para o campo relacional. Aprende-se, não apenas pela exposição pedagógica, mas nas tramas intercambiais entre os sujeitos que estão efetivamente no processo educativo. Emerge uma teia de alteridade, representada pelo espelho de imagens recíprocas, que vincula os sujeitos em identidades e diferenças.

Nesse contexto, ao reinventar a sua prática, o docente contribui com o desenvolvimento da sociedade na qual o seu aluno está inserido, preparando-o de forma adequada para os enfrentamentos do mundo profissional (MÜLLER, 2012). Portanto, as instituições de ensino superior têm a responsabilidade de procurar implantar novas estratégias de ensino que sejam capazes de desenvolver nos seus alunos a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para o enfrentamento de situações complexas do âmbito profissional (PERRENOUD, 2001).

Na contemporaneidade, as transformações socioculturais são marcadas pelo advento das novas tecnologias digitais que estão modificando o estilo de vida das pessoas. Os sujeitos precisam ativamente processar a informação para aprender, e aprendem melhor quando estão ativamente envolvidos. Nesse universo, as metodologias ativas de ensino se destacam, porque permitem construir sequências didáticas a partir dos diversos contextos de significação: repertório cultural, interações sociais, epistemologias teórico-metodológicas. (CONDERMAN (2012).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos professores para as metodologias ativas enseja a construção de sequências didáticas que promovam situações de aprendizagem capazes de atingir os aprendizes de forma significativa, considerando o repertório cultural dos mesmos, numa perspectiva de ampliação do conhecimento. O projeto contempla uma tríade pedagógica associativa: leitura prévia, contextualização e resolução corresponsável de problemas.

O resultado da experiência, conforme apresentado nos gráficos acima, demonstrou que o processo de aprendizagem se tornou mais orgânico com o enlace cooperativo da comunidade acadêmica. Em especial, os alunos assumiram o cumprimento do contrato didático, realizando os processos de leitura prévia e discussão em pares, para a socialização do conhecimento. Essa dinâmica promoveu um grupo de pertencimento pedagógico em rede, sintonizado e interativo. O processo estabeleceu um avanço significativo dos resultados da avaliação da aprendizagem e implicou em uma redução dos índices de evasão escolar, apontado pela renovação de matrículas, autenticando o anúncio de um processo de afirmação do ensino superior por uma formação inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

- [1] Araujo, I. S.; Mazur, E. Instrução Pelos Colegas e Ensino Sob Medida: Uma Proposta Para o Engajamento dos Alunos no Processo de Ensino-Aprendizagem de Física. Cad. Bras. Ens. Fis., n. 2 (30), p. 326-384, 2013.
- [2] Conderman, G.; Bresnahan, G.; Hedin, L. Promoting Active Involvement in Classrooms. Education Digest: Especial Readings Condensed for Quick Review, n. 77(6), p. 33.39, 2012.
- [3] De Campos, Luiz Carlos; Dirani, Ely Antonio Tadeu; Manrique, Ana Lúcia. Educação em Engenharia. São Paulo: Editora Educ. 2011.
- [4] Huriye, A.; A, Kaan, Y., B.; Sonusenc, S. A Learning Leverage: Peer Instruction. Procedia - Social and Behavioral Sciences, n. 142, p. 45-51, 2014.
- [5] Jeffery I. Loo. Guided and Team-Based Learning for Chemical Information Literacy. The Journal of Academic Librarianship. n. 39, 252-259, 2013.
- [6] Lukashevich, V.; Shegelman, I.; Sukhanov, Y.; Vasilev, A.; Galaktionov, O. Introduction of Interactive Teaching Methods into the Disciplines of Forest Specialities: a Case of Petrozavodsk State University. Procedia - Social and Behavioral Sciences, n. 214, p. 119 – 127, 2015.
- [7] Moya, E. C. 7th International Conference on Intercultural Education “Education, Health and ICT for a Transcultural World”, Eduhem 2016, 15-17 June 2016, Almeria, Spain. Procedia - Social and Behavioral Sciences, n. 237, p. 672-677, 2017.
- [8] Müller, M. G.; Brandão, R. V.; Araujo, I. S.; Veit, E. A. Implementação do Método de Ensino Peer Instruction Com Auxílio dos Computadores do Projeto “UCA” em aulas de Física do Ensino Médio. Cad. Bras. Ens. Fis. n.1 (29), p. 491-524, 2012.
- [9] Perrenoud, Philippe. Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza. 2ª Edição, Porto Alegre: Artmed, 2001.
- [10] Świercz, A.; Smorzewska, E. Selected Examples of Interactive Teaching Methods in the Centre of Geoeducation in the City of Kielce (Poland). Procedia - Social and Behavioral Sciences, n. 174, p. 680-686, 2015.

Autores

ADRIANA VALÉRIA SANTOS DINIZ

Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba, desde janeiro de 2012, do Centro de Educação, da área de Gestão Educacional; Coordenadora do MPPGOA - Mestrado Profissional em Gestão das Organizações Aprendentes e professora/pesquisadora do Mestrado Profissional em Políticas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV. Foi Assessora de Graduação do Centro de Educação (2013 - 2016). Foi Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2010-2011). Doutora em Educação (Universidade de Valência/ Espanha, reconhecido no Brasil pela UFC, 2011), com menção de Doutorado Europeu. Graduação em Pedagogia (UFPB, 1994) e em Ciências Contábeis (UNIPÊ, 1990). Especialização em Pesquisa Educacional (UFPB, 1994) e em Direitos da Criança (UV / UNESCO, 2007). No âmbito da educação básica, exerceu diversos cargos, destacamos: Secretária Municipal de Educação de Bayeux (2017), Secretária Adjunta de Educação e Cultura do Estado do RN (2011), Secretária Municipal de Educação e Cultura de João Pessoa (2003 ? 2004), Presidente NE da UNDIME (2003 - 2004). Atuação em Conselhos: Conselho Estadual do FUNDEB do RN (2011), Conselho Estadual da Educação da PB (2003 ? 2006), Conselho Municipal de Educação (1998 ? 2002), Conselho Estadual do FUNDEF da PB (2004 ? 2005), Conselho Municipal do FUNDEF (1999 ? 2000). Atuação em ONG de âmbito latino-americano (SLA MIEC ? JECI), com sede em Quito - Equador, entre 1995 - 1997, na área de educação para a cidadania. Atuação na alfabetização de adultos, no Projeto Escola Zé Peão (UFPB e Sintricom), no período de 1991 a 1995. Temas principais de estudo e pesquisa: gestão da educação pública, ensino superior, educação de jovens e adultos, aprendizagem ao longo da vida e teoria da biograficidade.

ALCIENE PEREIRA MARINHO

É graduada em Enfermagem pela União de Ensino Superior de Campina Grande - UNESC FACULDADES, está cursando Pós Graduação em Urgência Emergência e UTI pela Faculdade Integrada de Patos FIP, cursando também Enfermagem do Trabalho EAD pela FAVENI. É Técnica em Segurança do Trabalho pela Escola Técnica Redentorista ETER-PB e Técnica em Radiologia e Diagnóstico por Imagem pela Faculdade Paulista de Enfermagem FALTEC-PB.

ALDECI FRANCAARAUJO DOS SANTOS

Graduada em Ciências Biológicas pela UFAL/Unidade Penedo. Pesquisadora do LadBioPros (Laboratório de Desenvolvimento de Bioprocessos e Bioprodutos). Técnica Ambiental pelo IFAL/ Campus Penedo.

ALDIZIA CARNEIRO DE ARAUJO

Mestranda em Educação- PPGE/UFT; especialista em Gestão Educacional - Metodologia do Ensino de Ciências Humanas, Pedagogia Escolar: Supervisão, Orientação e Administração; Psicopedagogia Clínica e Institucional e Tecnologias na Educação, graduada em Pedagogia/ habilitação em Orientação Educacional (ULBRA/2006) e em História(UFT/1995). Atualmente é Coordenadora Adjunta da Rede E-tec Brasil; membro do NEPCE/EpeEM/Observatório de Sistemas e Planos de Educação no Tocantins (ObsSPE)/Rede MAPA. Já atuou Professora formadora do PNAIC; Orientadora Educacional; professora convidada do curso de Licenciatura em Pedagogia (ITOP); professora substituta no curso de Licenciatura em História pela UFT; Secretária Geral Escolar; Coordenadora Pedagógica; professora do Ensino Fundamental e Médio; Gerente Regional de Políticas Educacionais; Coordenadora Regional de Gestão Educacional; tutora do curso de Pedagogia- EAD/UNITINS; tutora a distância do curso de Pedagogia- EAD/ULBRA; tutora do Curso Elaboração de Projetos- Eproinfo/MEC - EAD; tutora do PROUCA- TO; Tutora da Pós Graduação em Educação, Pobreza e Desigualdade Social; Coordenadora de grupo de Formação. Tem 20 (vinte) anos de experiência na área de Educação.

ALESSANDRA ESCOBAR

Licenciada em Geografia e Pedagogia, e com especialista em Educação, atualmente mestranda em educação superior. Professora da Rede Municipal com atuação nas series iniciais - Primeira Fase. Possui ampla experiência de atuação em Supervisão Pedagógica/Gestão e Coordenação escolar; e como formadora Local /Regional no Programa PNAIC - pacto da alfabetização na idade certa no Estado do Tocantins. Experiências com formações para professores em cursos de especializações/ magistério / Educação Infantil e Ensino Fundamental - diretamente com as empresas: Eaduc ; Instituto Paulo Freire e Farol do Saber.

ALESSANDRA NEIVA CERQUEIRA

Bacharel em Administração pela Universidade do Estado da Bahia (2013). Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pelo Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação ? MP Gestec. Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região ? EduReg, coordenado pela Profª Dra. Rosângela da Luz Matos. Atua como assessora Técnica Financeira no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia.

ALEXANDRE MARINHO TEIXEIRA

Docente do Instituto Federal de Santa Catarina-Campus Gaspar. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná em 2015. Mestrado em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2006. Pós Graduação no Programa de Desenvolvimento de Executivos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná em 2001. Graduação em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1992.

ALZIMÁRIA RAMOS PESSOA

Especialização em GESTÃO DE PROJETOS pelo Centro Universitário Jorge Amado, Brasil(2015) Economista e Eng. de Petróleo e Gás. Professora do Centro Universitário Jorge Amado, Unijorge

ANA TEREZA FELIX DA SILVA ZUCHINI

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2014/2016), Especialista em Educação e Meio Ambiente pela Universidade de Cuiabá (2005), Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jales (1992). Atualmente atua como professora na educação básica da rede estadual de Mato Grosso e Municipal de Cuiabá. Pertence ao grupo de pesquisa: "Políticas Contemporâneas de Currículo e Formação Docente" da Universidade Federal de Mato Grosso, discutindo os seguintes temas: currículo e diferença, reformas curriculares e formação de professores.

ARLETE BARBOSA DOS REIS

Atualmente é professora Adjunto pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)/Campus JK - Diamantina/MG, vinculada ao curso de Engenharia Química (desde 2009). Foi vice-coordenadora do curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia (2009-2011); Foi coordenadora do curso de Física/EaD (2009-2013); Foi coordenadora do curso de Engenharia Química (2011-2013).

ASTÉRIO RIBEIRO PESSOA NETO

Doutorado em Química Analítica e Mestrado em Geoquímica e Meio Ambiente pela Universidade Federal da Bahia, Brasil. Pós-graduação em Formação Docente pela Unijorge e Pós-graduação em Auditoria e Perícia Ambiental pela Universidade Gama Filho. Professor dos cursos de Engenharia do Centro Universitário Jorge Amado , Brasil e Professor Adjunto do curso de Biotecnologia da Universidade Federal da Bahia, Brasil.

BERENICE LURDES BORSSOI

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Porto Alegre/RS. Professora Assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Curso de Pedagogia. Pesquisadora membro do grupo de pesquisa: Políticas de ação educativa, avaliação, mídias e formação de professores – PAMFOR.

CARLOS ALBERTO FERREIRA DANON

Doutorando em Medicina e Saúde Pública pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública – EBMSP. Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB. Professor do Centro Universitário Jorge Amado - UNIJORGE e da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública – EBMSP.

CLAUDIA DO NASCIMENTO

Graduada em Planejamento de Transportes pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG-2005). Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Inhumas (UEG-2015). Especialista em Logística Empresarial com ênfase em Operações Logísticas pela Faculdade de Tecnologia SENAI de Desenvolvimento Gerencial -FATESG (2008). Especialista em Educação Especial Inclusiva (AVM Faculdade Integrada-2015). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (Faculdade Unyleya-2018). Especialista em Docência Universitária, pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Inhumas (UEG-2018). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Itauçu-GO.

CLÁUDIA ELIZABETH BARACHO

Atualmente é professora das redes pública e particular de Diamantina-MG. Formação em Pedagogia e Ciências/Matemática. Possui mestrado interdisciplinar em Ciências e Especialização em Pedagogia e Qualidade em Educação. Tem experiência no Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e Superior; Tutora em Educação a Distância na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Atuou como Pedagoga do Centro de Referência do Professor de Diamantina, e gestão como Secretária Municipal de Educação da cidade de Diamantina/ MG.

DANIEL LUIS MADEIRA CARNEIRO

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009). Especialização em Gestão e Docência no Ensino Superior. Atualmente é professor do Centro Universitário INTA - UNINTA, na modalidade em EaD (Educação à Distância). Experiência na área de Educação, Mídias Educacionais e Design Instrucional. Linha de pesquisa Tecnologias Digitais e Educação.

DANILO DA SILVA ABREU**DENISE ROSANA DE MORAES DA SILVA**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UEM- Maringá/PR. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Líder do grupo de pesquisa: Políticas de ação educativa, avaliação, mídias e formação de professores – PAMFOR.

DEUSODETE RITA DA SILVA AIMI

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR (2007), Especialização em Psicopedagogia pela ESAB Escola Superior Aberta do Brasil (2009), especialização em educação especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR (2012), cuja linha de pesquisa é Psicologia Escolar e Processos Educativos. Trabalha como professora do Atendimento Educacional Especializado na escola Angelo Mariano Donadon, e como professora em cursos de pós-graduação. Atualmente cursa doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Formação Docente (GEPForDoc), é membro do Conselho Municipal de Educação em Vilhena Rondônia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial e inclusiva, ensino aprendizagem, educação infantil e alfabetização.

DIANA GUIMARÃES SILVA

É licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico de Vitória (UFPE - CAV). Mestre em Ensino das Ciências pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atualmente é professora efetiva da Rede Estadual de Ensino Integral de Pernambuco.

EDUARDO A. TERRAZZAN

Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade de São Paulo (1976), graduação em Bacharelado em Física pela Universidade de São Paulo (1978), mestrado em Ensino de Ciências (Modalidade Ensino de Física) pela Universidade de São Paulo (1985), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1994) e estudos de Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001-2002). Atualmente, é Professor Titular da Universidade Federal de Santa Maria, em Santa Maria/RS, instituição na qual atua como docente e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação.

ELIARA ZAVIERUKA LEVINSKI

Possui graduação em Pedagogia - L (1983), especialização em Fundamentos Metodológicos da Educação (1985) e em Alfabetização (1989) e mestrado em Educação (2000) pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). É professora titular da Universidade de Passo Fundo, coordena o curso de Especialização Políticas e Gestão da Educação e o projeto de extensão e de pesquisa Gestão da educação: o feito, o necessário e o possível. Foi diretora da Faculdade de Educação da UPF (julho de 2010 a julho de 2018). Realiza atividades de extensão universitária na área de formação de professores e de pesquisa na linha de políticas educacionais, é coordenadora institucional do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Na trajetória profissional atuou como professora da rede estadual de ensino do RS, constituiu experiência em assessorias técnico-pedagógicas e em processos de gestão do ensino público. Aborda e publica, com mais ênfase, temáticas como: políticas e gestão da educação, formação de professores, projeto político-pedagógico e gestão democrática.

ERICA JOSÉ BEZERRA

Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco, no Centro Acadêmico de Vitória. Tem experiência na área de Educação, atuando como monitora durante a graduação em escolas da rede pública municipal de ensino e, atuou também como monitora na rede pública estadual de ensino.

ÉVERTON NEVES DOS SANTOS

Doutorando pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR- do Programa de Pós em Sociologia (CAPES 6); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso; Bacharel em Direito pela Universidade Cesur/Anhanguera (2010) e Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso (2005); Líder do GEDIFI- Grupo de Estudo e Pesquisa em Direitos Fundamentais e Interdisciplinaridade e do Grupo de Pesquisa CRIAR- Cultura, Relações de Gênero, Identidades, Alteridades e Raça - UNEMAT/CNPQ ; Pesquisador do GEPFORDOC- UFMT; Membro do NEDJUS-Núcleo de Estudos em Direito, Justiça e Sociedade - do Departamento de Sociologia da UFSCar; Professor Efetivo e Coordenador Pedagógico dos Cursos da Área de Ciências Jurídicas vinculados à Faculdade Multidisciplinar do Campus Universitário do Médio Araguaia, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Advogado OAB/MT n.º 15.257.

FRANCISCO RICARDO MIRANDA PINTO

Doutorando e Mestre em Saúde Coletiva (UNIFOR - 2016). Pós-Graduando em Saúde da Família (UNILAB 2018-2020). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFC - 2017). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFC - 2015). Especialista em Psicopedagogia Reg. Nº 1046/2017 (IEDUCARE - 2009). Bacharel em Enfermagem COREN Nº 533892 (UNINTA - 2017). Licenciado em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola (UNIP - 2014). Licenciado em Pedagogia (UVA - 2002). Professor Temporário na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor do Curso de Pedagogia EaD do Centro Universitário INTA (UNINTA). Professor do Curso de Direito da Faculdade Alencarina de Sobral (FAL). Professor colaborador/orientador no Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Professor colaborador/orientador no Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA). Professor da Prefeitura Municipal de Varjota (Educação Básica). Tem interesses de pesquisa em Gênero e Diversidade; Saúde da População LGBTTIQ; Educação Para a Sexualidade; Formação de Professores; Formação de Enfermeiros; Formação de Enfermeiros-Professores; Prematuridade; Saúde da Mulher [Ginecologia e Obstetrícia]; Saúde Coletiva; Saúde Pública.

GISELLE LARIZZATTI AGAZZI

Possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1992), graduação em Licenciatura em Letras pela Faculdade de Educação (1994), mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1998), doutorado em Letras (Língua e Literatura Italiana) pela Universidade de São Paulo (2015) e doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (2004). Atualmente é professora contratada da Universidade Metropolitana de Santos (aulas presenciais e em EaD), horista do Centro Universitário da FEI. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente na formação de professores e nos seguintes temas: ensino de língua e de literatura, formação de leitores e literaturas africanas de língua portuguesa.

GRACIELE ALICE CARVALHO ADRIANO

Possui graduação em Pedagogia (FURB - 2004), Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional (Universidade Castelo Branco - 2008), Educação Especial Inclusiva: Teoria e Prática (Uniassevi - 2018) e Educação a Distância: Gestão e Tutoria (Uniassevi - 2018). Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB - 2016). Atividades atuais: assistente técnica pedagógica (coordenação pedagógica) na rede estadual de ensino e docente no ensino superior na UNIASSELVI. Apresenta experiência na área de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Superior.

HEITOR CORDEIRO FRAGOSO

Especialista em Educação no Ensino Superior – Unijorge. Professor de Matemática do Centro Universitário - Unijorge - Brasil,

ILANI MARQUES SOUTO ARAÚJO

Mestranda em Ensino na Saúde pela UECE, Especialista em Atendimento Educacional Especializado-AEE pelo Centro Universitário INTA-UNINTA, Especialista em Psicopedagogia Clínica pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada - INTA Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Atualmente é Professora de Pedagogia do Centro Universitário INTA - UNINTA e Professora Formadora II da Universidade Estadual Vale do Acaraú pelo Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

JACQUELINE MARIA DOS SANTOS

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Mestrado Profissional GESTEC - UNEB. Participa do Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região - EDUReg. Possui Especialização em Gestão Governamental pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Graduação em Administração pelo Centro Universitário Jorge Amado. Atualmente é Analista Universitário na Universidade do Estado da Bahia e faz parte da Rede de Instrutores Internos do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão de Pessoas e Administração Pública e na área de Educação à Distância.

JAILDA SANTOS ARRUDA

É graduada em Pedagogia, habilitada na função de Orientadora Educacional. É especialista em Formação do Educador pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atuou como professora na rede Municipal no Ensino Fundamental II e como gestora rede Estadual na Fundação Alice Almeida (FUNDAC). Tem como experiência trabalhos envolvendo adolescentes que cumprem medidas socioeducativas. Atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica, atuando nas seguintes áreas: Acompanhamento indisciplinar e os conflitos na sala de aula; Projeto de Intervenção Pedagógica no rendimento da aprendizagem do aluno; Projeto de Intervenção Pedagógico da dificuldade de Aprendizagem; Projetos Interdisciplinares na escola para aquisições dos conhecimentos.

JOSÉ BATISTA NETO

É licenciado e mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1978 e 1987, respectivamente), é doutor em Ciências da Educação pela Universidade Paris V (René Descartes) (1998). Atualmente, é Professor Titular do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, do Programa de Pós-graduação em Educação, atuando na Linha de Pesquisa em Formação de Professor e Prática Pedagógica do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Foi Diretor do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (2008-2012). Foi Vice Diretor do Centro de Educação (1999-2001) e Sub Chefe do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/Centro de Educação/UFPE (1989/1990). Foi Coordenador Geral de Estudos Educacionais (2003-2007) da Diretoria de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ). É membro do Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas e da ANPEd. É membro do Conselho Editorial dos Cadernos de Estudos Sociais, periódico da Diretoria de Pesquisas Sociais da Fundação Joaquim Nabuco, foi membro do Conselho Editorial da Editora Massagana, FUNDAJ/MEC, é parecerista ad hoc das revistas Em Teia (EDUMATEC/CE/UFPE), Linhas Críticas (FE/UnB), Tempo e Argumento (UDESC) e Lumen (FAFIRE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professor, prática pedagógica, didática do ensino superior e ensino de história.

JOSÉ FERREIRA DE LIMA NETO

É graduando em filosofia pela Universidade estadual da Paraíba – UEPB. É membro da Academia de Cordel do Vale do Paraíba – ACVPB. Desenvolve pesquisas no tocante a poesia popular nordestina, atuando também na área de filosofia da arte estética, no que se remete ao pensamento de Merleau-Ponty. Cordelista, desenvolve trabalho em escolas públicas, divulgando a importância da cultura popular nordestina e da comunicação como processo de inclusão.

JOSÉ RENATO DA SILVA ABREU

Possui Mestrado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (2015). Pós-graduação em Auditoria de Sistemas de Saúde pela Universidade Estácio de Sá (2008). Graduação em Tecnologia em Gestão Pública pela Universidade Federal da Paraíba (2015) e Administração de Empresas pela Associação Paraibana de Ensino Renovado (2005). Pesquisador no NEGOP - Núcleo de Estudos em Gestão de Organizações e Políticas Públicas atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão de Organizações Públicas (Planejamento, Desenvolvimento Organizacional e Gestão de Pessoas) e Gestão de Políticas Públicas (Redes de Políticas Públicas para o Desenvolvimento Regional). Possui experiência na área de Administração de empresas, Administração Hospitalar, Enfermagem, Administração Pública e Projetos Sociais.

JOSÉ ROBSON MAIA DE ALMEIDA

Doutor (2014) e Mestre (2010) em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, com pesquisa sobre Aprendizagem Musical Compartilhada com instrumentos musicais de sopros. Especialização em Arte e Educação pelo IFCE (2007) e Licenciatura em Música pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2005). É professor do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri - UFCA, onde leciona prática de Saxofone e Harmonia. Desenvolve pesquisas sobre Aprendizagem Compartilhada em grupos musicais. É líder do Grupo de Pesquisa NEMus - Núcleo de Estudos em Educação Musical e vice-líder do Observatório Cariri de Políticas e Práticas Culturais. Atualmente é Pró-reitor de Cultura da UFCA onde está coordenando o processo de elaboração do Plano de Cultura

JOSELITO SILVA DO ESPIRITO SANTO

Licenciado em matemática pela Universidade Católica do Salvador, Especialista em Educação matemática pela Universidade Católica do Salvador e em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade da Bahia. Mestre em Educação Permanente pela Universidade Del Salvador Argentina. Atua como professor da Educação Básica desde 2002 pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia. No momento leciona no Ensino Fundamental II e Médio.

JUDITE EUGENIA BARBOSA COSTA

Formada em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. Graduação em História pela Universidade Federal do Maranhão. Especialização em Literatura Infanto-Juvenil (2010). Especialista em Filosofia Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1998). Mestrado em Filosofia (2012) pela Universidade Federal da Paraíba. Cursando Doutorado na Universidade Federal da Paraíba. Tem interesse principalmente nos seguintes temas: Ética e Filosofia Política, com ênfase no século XVII - Hobbes, Filosofia da Educação, Metodologia do Ensino da Filosofia: Fundamental e Ensino Médio, Estágio de Docência, introdução à Filosofia, História da Educação. Coordenadora do PARFOR/PROFEBPAR do Curso de Filosofia (2014-2015).

JULIE IDÁLIA ARAÚJO MACÊDO

Doutoranda em Educação pelo PPGED / UFRN. Mestra em Educação pelo PPGED / UFRN, linha de pesquisa Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas (2016). Especialista em Literatura Afro-brasileira pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem CCHLA / UFRN (2015). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012) e Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010). Técnica Administrativa em Educação atuando na Secretaria Acadêmica da Escola de Ciências & Tecnologia / UFRN, atuando diretamente na Assessoria Acadêmica/ Pedagógica da referida Escola e nos Programas de Tutoria e Monitoria.

KALINE MELO DE SOUTO VIANA

Atualmente é Professora Associado I da Escola de Ciências e Tecnologia da UFRN e vice-diretora da Escola de Ciências e Tecnologia desde junho de 2019. Atua em pesquisa científica na área de Ciências dos Materiais com ênfase em síntese de cerâmicas e polímeros para aplicação em biomateriais. Graduada em Engenharia de Materiais (2003), Mestre em Engenharia Química (2005) e Doutora em Engenharia de Processos (2009) pela UFCG.

LEONARDO PAVANELLO JUNIOR

Professor, Vereador e Músico Getuliense. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Graduado em Licenciatura em Música (FURB). Experiência na área de Educação e Artes com ênfase em Música. Membro do GEPES - Grupo de estudos e pesquisas do Ensino Superior: propostas curriculares, processos metodológicos e avaliativos. Atualmente é vereador e professor efetivo na Rede Municipal de Ensino de Presidente Getúlio.

LIARA DAS GRAÇAS COSTA DE MEDEIROS

Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde 2013. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011) e Especialização em Docência no Ensino Superior pela Universidade Potiguar (2015). Mestre (UFPB, 2018) pelo Programa de Mestrado Profissional em Políticas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV. Atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino-aprendizagem e Monitoria.

LIDIA BOAVENTURA PIMENTA

Graduou-se em Administração de Empresas pela Escola de Administração de Empresas da Bahia/UNIFACS (1986), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007). Exerce a atividade de ensino nas áreas de gestão de organizações; planejamento e orçamento público e metodologia da pesquisa científica. Professora permanente e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisadora sobre a gestão universitária, com ênfase na estrutura e dinâmica de atuação. Integra o Grupo de Pesquisa Educação, Universidade e Região (EDUReg). É analista técnica da (UNEB) e atualmente desempenha a função de assessora no Gabinete da Reitoria, com ênfase na Educação à Distância junto à Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) da UNEB. Exerceu os cargos de Secretária de Licitações, Contratos e Convênios (SELCC), Pró-Reitora de Administração, Chefe de Gabinete e Pró-Reitora de Planejamento da UNEB.

LILIANE LUZ ALVES

Jornalista, Especialista em Teoria da Comunicação e da imagem pela UFC. Mestre em comunicação e semiótica pela Pontifícia Universidade católica de São Paulo. Docente do curso de Jornalismo, do Centro Universitário INTA/ UNINTA.

LINDALVA PESSONI SANTOS

Mestre em Educação UFG (2011), Especialista em Formação sócio- econômica do Brasil pela UNIVERSO (2002) Especialista em Planejamento Educacional pela UNIVERSO (1993), Especialista em Matemática e Linguagem para as séries iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Feral de Goiás – UFG – (1997), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – UFG (1989). Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás e professora aposentada da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer do Estado de Goiás. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino superior, formação docente, avaliação, educação infantil, educação interdisciplinar e transdisciplinar. Membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras.

LUCAS EMANUEL DA SILVA GOMES

Atual discente em processo á docência de Filosofia- Filosofia em licenciatura plena pela Universidade Estadual da Paraíba (rede UEPB) – Com focos no estudo do campo da metafísica shopenhauriana, moral kantiana, psicologia e pedagogia em docência aplicável- E focos na aplicabilidade dos estudos da Ética no ensino médio, tentando combater o pré-conceito relativo as “minorias”. Experiência de campo como pelo PIBID

LUCIANE SPANHOL BORDIGNON

Possui graduação em Ciências Licenciatura Curta Duração pela Universidade de Passo Fundo (1987), graduação em Licenciatura Plena Habilitação em Matemática pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1992), mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2008) e doutorado em Instituto de Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa (2011). Professora aposentada do Magistério Estadual do Rio Grande do Sul e docente na Universidade de Passo Fundo. Coordena: a Área de Prática de Ensino e Estágios da Universidade de Passo Fundo, o Programa Residência Pedagógica da Universidade de Passo Fundo e o Curso de Pós-graduação Políticas e Gestão da Educação da Universidade de Passo Fundo. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade da Universidade de Passo Fundo-GEU/UPF e do Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas e Gestão da Educação da Universidade de Passo Fundo-GPEGE/UPF, atuando principalmente nos seguintes temas: educação básica e superior, políticas e gestão da educação, gestão democrática.

MARA LÚCIA RAMALHO

Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM/Campus JK-Diamantina/MG. Vinculada à Diretoria de Educação a Distância (DEAD) e ao Programa de Pós-graduação em Educação/UFVJM. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/MG (2016); Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP (2006). Formação em pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG/ Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina- FAFIDIA (1997).

MÁRCIA APARECIDA MENEZES

Pós-graduada em Informática Educativa e Tecnologia Educacional pela PUC-RJ (2010). Graduada em Pedagogia pela PUC, Goiás (1998). Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em tecnologias educacionais e gestão.

MARCOS PAULO DE OLIVEIRA SOBRAL

Professor Assistente da Universidade Federal de Alagoas - UFAL. Campus Arapiraca - Unidade Educacional Penedo. Pedagogo e Mestre em Educação (UFS).

MARIA BEATRIZ DE CASTRO SILVA BRUCE

Mestre em educação (PUCPR); especializada em Psicopedagogia e Arteterapia; licenciada em História e Pedagogia. Participante dos grupos de pesquisa “Políticas, formação de professores, trabalho docente e representações sociais” que integra a cátedra UNESCO pela CIERS-ed/FCC e grupo GAE - PUCPR. Participa da Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa - RELEPE. Atua na rede municipal do Paraná como professora/coordenadora de Direitos Humanos.

MARIA CRISTINA MARCELINO BENTO

Pós-doutorado em andamento, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Doutora em Tecnologias da Inteligência e Designer Digital pela PUCSP - linha de Pesquisa: Aprendizagem e Semiótica Cognitiva. Mestre em Educação pela UESP-SBC. Pedagoga - Graduada e pós-graduada pela UNISAL-Lorena. Atualmente é Professora Titular do UNIFATEA, nos cursos de graduação e

pós-graduação; Professora pesquisadora e orientadora de projetos de Iniciação Científica: PIBIC e PIBIC-EM; Professora Coordenadora do curso de Pedagogia do UNIFATEA; Professora Coordenadora Pedagógica do NEAD do UNIFATEA; Membro do Comitê de Ética em Pesquisa do UNIFATEA (2017-2019, 2011-2013).

MARIA DA PAZ ARRUDA ARAGÃO

Graduada em Pedagogia – UVA (1986). Graduada em História – INTA (2015). Especialista em Tutoria em Educação à Distância do Ensino Superior (2017/2018). Especialista em Gestão Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2014). Especialista em Gestão Escolar - UDESC (2004). Especialista em Educação Infantil - UVA (2000). Vem atuando na área de educação desde 1983, nas funções de professora, coordenadora pedagógica e diretora escolar. Participa do programa PARFOR/CAPES/UVA como Professor Pesquisador II do Plano Nacional de Articulação e Formação de Professor da Educação Básica desde 2015. Atualmente atua na modalidade de EaD - Educação a Distância do Centro Universitário INTA-UNINTA.

MARIA JOSÉ MARQUES

É mestre em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo (2004), possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Santos (1974) e licenciatura em Educação Física pela Universidade Metropolitana de Santos (1971). Atualmente é professor mestre da Universidade Metropolitana de Santos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores e Gestão da Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino/aprendizagem, formação de professores educação básica, educação integral, currículo do ensino fundamental e ensino médio, gestão educacional

MARIA TATIANE FERREIRA LIMA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, especialista em Psicologia Organizacional pela Faculdade Padre Dourado - FACPED. Já atuou como coordenadora acadêmica e coordenadora de pós-graduação no Instituto de Estudos e Pesquisas Vale do Acaraú-IVA. Atualmente, atua como assessora de Pró-Reitoria do UNINTA EaD.

MARLY CUTRIM DE MENEZES

Possui Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado Oliveira Rio de Janeiro (1992). Especialização em Filosofia Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte (1994). Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002/2013). Professora da UFMA na graduação e no mestrado profissional em Filosofia.

MATHEUS GIBBIN ZANZINI

Licenciado em Química pelo Instituto de Química da UNESP de Araraquara. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP de Bauru. Atualmente realiza doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, UNESP-Bauru, investigando as possíveis decorrências das novas políticas educacionais (Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio) para a formação de professores de Química e de Ciências da Natureza. Além disso, tem atuado como professor da Educação Básica desde 2012, nos níveis Ensino Fundamental 2, Ensino Médio, Ensino Tecnológico. No Ensino Superior, atua como professor substituto no departamento de Educação, da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru. Possui também experiência sobre o ensino de Xadrez em escolas da Educação Básica.

MAYSA KARLA DA FONSECA BELTRAME

Pedagoga, Mestre em Educação com Orientação em Permanente (USAL-Argentina), atuando nas Redes Municipais de Ensino Fundamental (Serra e Vitória/ES) desde 2002, com experiência em Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), Alfabetização, Formação Continuada de Professores e docência do Ensino Superior e em cursos de Pós-Graduação. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004). Pós-graduada em Ed. Ambiental (FIJ), Inspeção Escolar (FIJ) e em Coordenação Pedagógica (UFES).

NEIVA SOLANGE DA SILVA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, Urubupungá (1997) e em Letras pelo Centro Universitário Toledo (1994). Pós-graduada em Didática - Fundamentos Teóricos de Prática Pedagógica, pela Faculdade de Educação São Luís e em Supervisão e Orientação Educacional, pela Universidade Cidade de São Paulo. Atua como Supervisora de Ensino na Secretaria Municipal de Educação em Araçatuba-SP. Participa do grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (FPPEEBS), do Programa de Pós-Graduação - UNESP, Presidente Prudente.

PAULO SÉRGIO DE SENA

Biólogo, Pós-Doutorando na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Possui Doutorado em Ciências Sociais - PhD Antropologia - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, Mestrado em Ciência Ambiental - PROCAM - Universidade de São Paulo - USP, Mestrado em Ecologia - Universidade de Guarulhos/Instituto Butantan UNG/I.Butantan, Pós-Graduação MBA Administração Acadêmica e Universitária, Carta Consulta, MG, Pós-Graduação Lato Sensu em Educação - Faculdade de Educação de Guaratinguetá, SP, Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão de Recursos Humanos - Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Licenciatura em Ciências Biológicas - Centro Universitário Claretiano, Licenciatura em Ciências (Ensino Fundamental II) e Bacharelado em Ciências Biológicas - Universidade de Taubaté. Tem experiência em Gestão Universitária e mais de 30 anos de Docência. Atualmente trabalha no CENTRO UNIVERSITÁRIO TERESA D'ÁVILA - UNIFATEA, - Rede Internacional de IES Salesianas (Inspetoria Santa Catarina de Sena, São Paulo), Lorena, SP: 1. MEMBRO DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO CONSU; 2. DOCENTE PERMANENTE no MESTRADO PROFISSIONAL DESIGN, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO - Linha de Pesquisa: Projeto de Produto; 3. DOCENTE na GRADUAÇÃO: Design; Licenciaturas em Biologia e Pedagogia; Enfermagem; Farmácia; Tecnologia Cosmética e Estética; 4. COORDENADOR INSTITUCIONAL RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA CAPES/UNIFATEA; 5. AVALIADOR MEC EAD e PRESENCIAL CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. Membro do grupo de pesquisa LAPED - Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Design, Tecnologia e Educação, do(a) Centro Universitário Teresa D'Ávila; Grupo de Pesquisa Qualidade, Meio Ambiente, Modelagem e Otimização de Processos, Biocombustíveis, Inovação no Ensino de Engenharia, da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Ecologia Humana e Ecodesign, com linha de pesquisa em Etnoecologia, Etno-ecodesign, Unidades de Conservação e Metodologia de Ensino de Ciências e Biologia.

RAQUEL POZZENATO SILAZAKI

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/SP. Especialista em Direito Educacional, pela Faculdade de Educação São Luís, Jaboticabal/SP. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário Toledo - Araçatuba/SP. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Toledo - Araçatuba/SP. Professora de Educação Básica I, no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba. Participa, como doutoranda em Educação, do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (FPPEEBS), do Programa de Pós-Graduação - UNESP, Presidente Prudente.

RAYZA DE LIMA TORRES

Analista Administrativo na Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB - RR). Mestre em Ciência Política e Relações Internacionais pela Universidade Federal da Paraíba (2018), com ênfase em Instituições e Análise Política. Graduada em Tecnologia em Gestão Pública (UFPB - 2015). Graduada em Administração (UFPB - 2010). Pesquisadora no NEGOP - Núcleo de Estudos em Gestão de Organizações e Políticas Públicas atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão de Organizações Públicas (Planejamento, Desenvolvimento Organizacional e Gestão de Pessoas) e Gestão de Políticas Públicas (Redes de Políticas Públicas para o Desenvolvimento Regional).

RENATA PORTELA RINALDI

Docente da Unesp/Campus de Presidente Prudente, atua no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, formadores de professores, aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, estágio supervisionado, processos formativos na modalidade a distância, educação integral e tecnologias digitais de informação e comunicação. ORCID - <http://orcid.org/0000-0001-7772-6705>

RICARDO MENDONÇA NEVES DOS SANTOS

Doutor em Ciências na área de Zoologia pelo Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo, Mestre em Ciências na área de Zoologia pelo Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo. Graduado em Ciências Biológicas Bacharelado pela Universidade de Taubaté (UNITAU) Tem experiência na área de Zoologia (mastofauna e ornitofauna), Anatomia, Paleontologia e Educação. Atualmente é docente Titular no Centro Universitário Teresa D'Ávila (UNIFATEA), em Lorena/SP nos cursos de Licenciatura em Biologia - onde também exerce o cargo de coordenador do curso - bacharelado em Farmácia e Enfermagem, tecnólogo em Estética e Cosmética. Membro do Corpo Editorial dos Periódicos: Estudos Interdisciplinares em Educação e Saúde e Ambiente; Membro do Comitê de Assessoramento Fundo Municipal de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Tecnológico, Inovação e Empreendedorismo do Município de Lorena/SP e da Fundação Florestal - APA Silveiras/SP. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa do UNIFATEA.

RITA BUZZI RAUSCH

Cursou Pedagogia pela FURB; Especialização em Alfabetização pela UNIVALI; Mestrado em Educação pela FURB e Doutorado em Educação pela UNICAMP. Iniciou em 08/2018 pós-doutoramento em Educação na UFSC. Atuou como professora alfabetizadora e supervisora escolar na Educação Básica na SEMED de Blumenau. Atualmente é docente e pesquisadora na FURB. Atua no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Assumiu a Direção do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras no período de julho/2014 a julho/2018. Coordenou o PIBID Pedagogia: Alfabetização e Letramento em 2010 a 2018. Integra a Linha de Pesquisa: Formação de professores, políticas educacionais e práticas educativas e lidera o Grupo de Pesquisa "Formação de professores e práticas educativas - GPFORPE" na FURB. É integrante do NUPEDOC - Núcleo de Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte da UFSC, da RIPEFOR - Rede Interinstitucional de Pesquisa de Formação e Práticas Docentes e da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Suas pesquisas voltam-se ao desenvolvimento profissional docente, principalmente à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e aos processos de alfabetização e letramento.

ROBERTA DE OLIVEIRA LEAL

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Católica do Salvador (2003). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira - Fundação Cairu. Possui pós-graduação *strictu sensu* - Mestrado Profissional na UNEB. Tenho experiência na área de ensino, atuando como professora no ensino Fundamental e Médio, na rede particular e pública do Estado. Hoje participo do grupo de pesquisa EDUREG - GESTEC- UNEB, com artigos publicados na área de gestão educacional. Atualmente atuo como Analista Universitário da Universidade do Estado da Bahia

ROSANE WANDSCHEER BORTOLINI

Mestre em Educação pela PUC/PR, Professora Assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Pesquisadora membro do grupo de pesquisa: Políticas de ação educativa, avaliação, mídias e formação de professores – PAMFOR. E-mail: wrose_@hotmail.com

SALMON CARLOS VITORINO

Mestre em Gestão Pública e Cooperação Internacional - PGPCI da Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Possui Especialização em Extensão Universitária e Desenvolvimento Sustentável - EXTUDES / UFPB e Especialização em Administração Pública e Gerência de Cidades pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2011). Graduação em Tecnologia em Gestão Pública pela Universidade Federal da Paraíba UFPB (2013), Graduação em Tecnologia em Gestão Empreendedora pela Associação Paraibana de Ensino Renovado (2008). Servidor público federal efetivo atuando na Coordenação de Finanças e Contratos do IFRN. Pesquisador CNPq no Núcleo de Estudos em Gestão de Organizações e Políticas Públicas (NEGOP). Tem experiência na área de Administração de empresas, Gestão Pública e Empreendedorismo.

SÉRVULU MÁRIO DE PAIVA LACERDA

Mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba (2016), Especialização em Gestão e Auditoria Pública pelo Instituto de Educação Superior da Paraíba, Tecnólogo em Gestão Pública e Bacharel em Administração pela Universidade Estadual da Paraíba. Participei de projetos de extensão, projeto iniciação científica. Experiência profissional como Assistente Administrativo e docente do PRONATEC. Além disso, fui monitor e Estágio docente na disciplina de Teorias Organizacionais no Curso de Tecnologia em Gestão Pública da Universidade Federal da Paraíba.

SILVANA CUSTÓDIO PINHEIRO MELO

Mestre em Ciências da Religião pela PUC-Goiás (2015). Especialista em Educação Especial: o paradigma da inclusão pela Faculdade Delta (2011) e Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (2001). Graduada em Pedagogia pela UFG (1998) e Administração de Empresas pela UCG (1999). Atualmente é professora do Centro de Atendimento Educacional Especializado Diurza Leão - SEE de Goiás, Professora de Estágio Supervisionado em Docência na Educação Infantil I e II no Curso de Pedagogia - UEG - Campus Inhumas/GO e voluntária na Equoterapia Goiabeiras.

SÍLVIO CÉSAR LOPES SILVA

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba e graduação em Filosofia pelo Centro Universitário Assunção; Mestrado Profissional em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB; Especialista em Educação e em Linguística Aplicada. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em tecnologias, estudos etnográficos e redes sociais. Atua nas Linhas de pesquisa: Estudos etnográficos e formação docente (OPEM - Observatório de Pesquisas e Estudos Multidisciplinares - Pesquisador); e Processos Socioculturais e de Significação (GEMINI - Grupo de Estudos de Mídia - Análises e Pesquisas em Cultura, Processos e Produtos Midiáticos - estudante). Atualmente é professor da Educação Básica III no Estado da Paraíba.

SIRLENE DONAIKI MOTIN

Mestre em Educação na Universidade Católica do Paraná. Possui Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2008) e Pós-graduação em Desenvolvimento Editorial pela mesma instituição (2011). Já atuou como Professora da Rede Pública Estadual de Ensino e com possui experiência com Educação a Distância. Atualmente trabalha com Tecnologias Educacionais na Pontifícia Universidade Católica do Paraná atuando principalmente com a formação de professores.

SUZELI MAURO

Unijorge, Matemática. Dra. Educação Matemática – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Coordenadora Geral de Graduação presencial do Centro Universitário Jorge Amado

TAÍZE SANTOS BATISTTI

Possui Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2011), Mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (2016), e graduação em Tecnólogo em Processos de Produção do Vestuário pelo Senai (2007). Atua como professora de Artes na Rede Municipal de Ensino de Rio do Sul (PMRS). Tem experiência na área de Arte Educação, com ênfase em Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: arte, artes visuais e formação de professores.

VANDA DUARTE DE ANDRADE

Graduação em Ciências Biológicas pela UFAL/Unidade Penedo. Pesquisadora do LadBioPros (Laboratório de Desenvolvimento de Bioprocessos e Bioprodutos). Técnica Ambiental pelo IFAL/Campus Penedo.

VIVIANE ARANTES DE ANDRADE

Especialista em formação de professores com área de concentração em alfabetização pela PUC Goiás (2002). Graduada em Pedagogia pela PUC Goiás (2001). Já atuou como professora e coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás – UEG) – Campus Inhumas. Atualmente, atua como professora formadora no Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) pela SME Aparecida de Goiânia e professora da Educação Infantil nas Redes municipais de Goiânia e Aparecida de Goiânia. Tem experiência na Formação de professores, Educação Infantil, Alfabetização e letramento.

WILLDERLÂNIA XIMENES CUNHA

É Pedagoga, pelas Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (FAINTVISA). Especialista em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestra em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem experiência na área de Educação, atuando nos seguintes temas: Formação de Professores, Prática Pedagógica, Gestão Educacional, Coordenação Pedagógica, Educação e Tecnologia. Atualmente trabalha na Rede Estadual de Ensino, contribuindo com formação de professores do Ensino Médio Articulado ao Profissional na Secretaria de Educação de Pernambuco, bem como, é professora universitária de instituições privadas.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7042-134-0

9 788570 421340