

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 7

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

7

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

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

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-014-8

DOI 10.22533/at.ed.148181912

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

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

2018

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

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
<i>Flaviani Souto Bolzan Medeiros</i>	
<i>Jaqueline Sabrini Carvalho Cunha</i>	
<i>Andreia Ines Dillenbourg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819121	
CAPÍTULO 2	18
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM AMBIENTE DE CIBERCULTURA E SUAS DEMANDAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS	
<i>Valter Pedro Batista</i>	
<i>Lucila Pesce</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819122	
CAPÍTULO 3	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Rosely Cândida Sobral</i>	
<i>Denise Rosana da Silva Moraes</i>	
<i>Tamara Cardoso André</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819123	
CAPÍTULO 4	41
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FORMADORES E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Maria Célia Borges</i>	
<i>Leonice Matilde Richter</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819124	
CAPÍTULO 5	56
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E O TRABALHO COM QUESTÕES MORAIS	
<i>Izabella Alvarenga Silva</i>	
<i>Raul Aragão Martins</i>	
<i>Luciana Aparecida Nogueira da Cruz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819125	
CAPÍTULO 6	64
A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
<i>Miryan Cristina Buzetti</i>	
<i>Maria Piedade R. da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819126	
CAPÍTULO 7	72
ABORDAGEM TEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIA DA NATUREZA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA BACHELARDIANA	
<i>Marinês Verônica Ferreira</i>	
<i>Cristiane Muenchen</i>	
<i>Carlos Alberto Marques</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819127	

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

CAPÍTULO 15	167
FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?	
<i>Maurício Fagundes</i> <i>Silvana Hoeller</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191215	
CAPÍTULO 16	176
LEIO QUANDO POSSO - PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE FUTUROS PEDAGOGOS	
<i>Ezequiel Theodoro da Silva</i> <i>Ludimar Pegoraro</i> <i>Mariangela Kraemer Lenz Ziede</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191216	
CAPÍTULO 17	192
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO PRODUTORAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Marcelo Silva da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191217	
CAPÍTULO 18	202
O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES	
<i>Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia</i> <i>Maria Joselma do Nascimento Franco</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191218	
CAPÍTULO 19	213
O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO DAS (OS) DOCENTES DA CRECHE?	
<i>Patrícia Maria Reis Cestaro</i> <i>Núbia Schaper Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191219	
CAPÍTULO 20	225
O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP, COMO INDICATIVO DAS LACUNAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR*	
<i>Karina Machado</i> <i>Maria Iolanda Monteiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191220	
CAPÍTULO 21	234
POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERITÁRIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO DA UNESP RIO CLARO E O PEJA	
<i>André Luís Messetti Christofolletti</i> <i>Flávia Priscila Ventura</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191221	
CAPÍTULO 22	242
RANÇOS E AVANÇOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESVELANDO O IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE	
<i>Márcia Beatriz Cerutti Müller</i> <i>Denise Regina Quaresma da Silva</i> <i>Zuleika Leonora Schmidt Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191222	

CAPÍTULO 23	255
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Kathya Maria Ayres de Godoy</i> <i>Ivo Ribeiro de Sá</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191223	
CAPÍTULO 24	268
RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA COMPREENSÃO PARA EMBASAR PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Laurinda Ramalho de Almeida</i> <i>Adriana Teixeira Reis</i> <i>Jeanny Meiry Sombra Silva</i> <i>Luana de André Sant'Ana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191224	
CAPÍTULO 25	275
SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE AUTÔNOMA	
<i>Augusta Teresa Barbosa Severino,</i> <i>Renata Cristina Geromel Meneghetti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191225	
CAPÍTULO 26	286
A SINTONIA ENTRE AS DIMENSÕES PRESENCIAL E VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA EXPERÊNCIA INOVADORA	
<i>Luiza Alves Ferreira Portes</i> <i>Luzia Cristina Nogueira de Araujo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191226	
SOBRE A ORGANIZADORA	297

FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?

Maurício Fagundes

Universidade Federal do Paraná – Matinhos. PR.

Silvana Hoeller

Universidade Federal do Paraná – Matinhos. PR.

RESUMO: Este artigo analisa uma proposta de pós-graduação *lato sensu*, que teve por objetivo reinventar o processo de formação docente ao fundá-lo com base no diálogo e tendo como pressupostos de ensino o constante exercício da extensão e da pesquisa. A metodologia que organizou esta análise tomou como referência os princípios da pesquisa qualitativa e teve como principal instrumento de coleta de dados a observação participante e entrevistas com roteiros semiestruturados. Os sujeitos escolhidos foram egressos desse curso de formação. O critério de seleção e convite para a participação da pesquisa foi de privilegiar os distintos espaços geográficos em que atuam, com o objetivo de ter uma representatividade de possíveis impactos do Curso, nos distintos municípios de origem desses sujeitos. Por meio da análise dos dados foi possível perceber que passar pela formação mexeu com pensamentos/certezas que os professores e professoras tinham, mobilizando muitos, de distintas formas a problematizar e socializar suas descobertas. Tivemos como principais interlocutores para fundamentação deste estudo: Freire, Gramsci,

Nóvoa, Marx, Sousa Santos, Bardin, Bogdan e Biklen.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Processos emancipatórios em educação; extensão-pesquisa-ensino.

ABSTRACT: This article analyzes a *lato sensu* postgraduate proposal, which aimed at reinventing the process of teacher training by founding it based on dialogue and having as teaching presuppositions the constant exercise of extension and research. The methodology that organized this analysis took as reference the principles of qualitative research and had as main instrument of data collection participant observation and interviews with semi-structured scripts. The chosen subjects were graduates of this training course. The criterion of selection and invitation for the participation of the research was to privilege the different geographic spaces in which they work, with the purpose of having a representativeness of possible impacts of the Course, in the different municipalities of origin of these subjects. Through the analysis of the data it was possible to notice that going through the training moved with thoughts / certainties that the teachers had, mobilizing many of them in different ways to problematize and socialize their findings. We had as main interlocutors to justify this study: Freire, Gramsci, Nóvoa, Marx, Sousa Santos, Bardin, Bogdan and Biklen.

KEYWORDS: Teacher training; Emancipatory processes in education; extension-research-teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O paradigma moderno de educação tem construído processos educacionais fragmentados e hierarquizados, separando o ensino da extensão e da pesquisa, para após, no decorrer da formação ou até mesmo no exercício profissional, transferir aos docentes a responsabilidade de tentar aproximá-las e estabelecer relações.

O pressuposto de racionalidade técnica dá corpo a ações e atividades inspiradas na ideia da “obsessão pela eficiência escolar (...) no clima social de livre intercâmbio mercantil que busca o benefício e a rentabilidade imediata” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 150) de forma que possam florescer virtudes que proponham a otimização da eficiência. Nessa situação o docente é um técnico que deve aprender conhecimentos, desenvolver competências e atitudes adequadas a sua intervenção. A concepção que sustenta esse entendimento de docência reduz a atividade profissional, dando-lhe um caráter instrumental de solução de problemas, através do uso adequado de princípios científicos e de técnicas deles derivadas (MAUÉS e CAMARGO, 2012).

Este artigo coloca em tela uma proposta que tem por objetivo reinventar o processo de formação docente ao fundá-lo com base no diálogo e exercício constante da extensão e pesquisa como pressupostos do ensino. A proposta de formação, analisada neste artigo, objetiva ser um espaço de integração que consolide a pesquisa como princípio educativo e que a educação aconteça no espaço, antes referido como extensão, e aqui entendida como lócus da formação que é a escola. Neste estudo objetivamos identificar, analisar e relacionar as práticas e estratégias vivenciadas pelos professores cursistas, bem como conhecer práticas iniciadas após a participação no curso. Este artigo está organizado de modo a situar o leitor acerca do processo formativo investigado, a construção da metodologia, a percepção dos sujeitos envolvidos na formação, seguido das considerações finais.

2 | A FORMAÇÃO

O processo de formação pesquisado e analisado neste artigo foi desenvolvido com uma turma de especialização, ofertada no ano de 2013 ao ano de 2016 e foi ofertado para professores de quatorze municípios da região do Litoral e Vale do Ribeira paranaense.

A formação e organização das turmas teve como proposta a seleção de quatro educadores de cada um dos quatorze municípios, constituindo assim, uma turma com 56 docentes/estudantes da rede pública de educação básica.

O objetivo de selecionar quatro docentes/estudantes por município, buscou ser

coerente com o princípio epistemológico emancipatório de formação/ação docente. Nesta perspectiva, a compreensão de formação docente é entendida como um processo que se dá ao longo da vida, nas distintas relações estabelecidas com os pares, com a academia e com a concretude da vida. Ainda nessa direção, a compreensão do papel social e político da educação e dos educadores, reside na socialização e multiplicação do conhecimento, como possibilidade de melhor qualificar a vida. Portanto, a formação docente deste Curso, assumia uma proposta de formação de multiplicadores, onde os grupos de 4 docentes/estudantes, de cada município, se responsabilizavam por, a partir de seus contextos e realidades locais, formarem turmas entre 15 e 20 professores de sua localidade, para replanejar e desenvolver a multiplicação dos conhecimentos construídos ao longo do Curso, na forma de pesquisa participante. Ao final desse processo, a formação dos 56 docentes/estudantes alcançaria mais de 800 professores da rede pública da região do litoral paranaense e do Vale do Ribeira.

O processo formativo analisado foi decorrente de uma proposta de formação a nível de pós-graduação, especialização, desenvolvida com professores de 14 municípios, sendo 7 do Litoral do Paraná e os outros 7 municípios do Vale do Ribeira Paranaense. A referida proposta de formação teve por objetivo reinventar o processo de formação docente ao fundá-la com base no diálogo e exercício constante da extensão e pesquisa como pressupostos do ensino. Em seu desenvolvimento, foi constituindo o espaço de formação em movimentos dialéticos, onde a pesquisa adquiria o caráter de princípio educativo no diálogo estreito com o *locus* da formação que foram a Universidade e as escolas de origem desses docentes/estudantes, que em uma perspectiva mais tradicional poderíamos denominar de exercício da extensão. Desses diálogos decorria o ensino, permeando, constituindo e constituindo-se tanto na e pela pesquisa, quanto da e pela extensão.

A primeira fase do curso denominada de “formação dos formadores” construiu, conforme Freire (1996), subsídios para que pudessem reconstruir conhecimentos contextualizados por suas distintas realidades, para que na segunda fase, realizassem a multiplicação dessa formação com a mesma intencionalidade emancipatória que fundou a sua formação.

A segunda fase, da multiplicação, foi organizada pelos docentes/estudantes. A metodologia da multiplicação, na perspectiva gramsciana da formação do intelectual orgânico, possibilitou além desta, também a criação de círculos de diálogos com os professores de cada município, com seus pares desse mesmo lugar. Ao dialogar, cada professor multiplicador se incumbia da busca e da contextualização dos conhecimentos da primeira fase por meio da problematização de seus contextos, portanto, rompendo com a transmissão e servindo-se da dialética pesquisa-ensino-extensão como processo social da construção do conhecimento.

A obra de Freire na leitura e crítica da educação explicita a necessidade da pesquisa como fundante de novos saberes (ensino) e de novos fazeres (extensão). Nessa construção dialética, torna-se possível a (re)construção da curiosidade

epistemológica, a qual instrumentaliza a busca do inédito viável por meio da ação dos professores cursistas, sujeitos histórico-sociais que tem um papel político e uma responsabilidade pedagógica frente ao seu meio social.

A emancipação dos sujeitos é percebida como essencial nos processos educacionais, fator que se tornava visível por meio de movimentos que estimulavam processos de ação-reflexão-ação desenvolvidos pelos docentes/estudantes, impulsionando os sujeitos participantes a construir diagnósticos sobre as suas realidades e pensar alternativas que possibilitassem mudanças. Fazer esse reconhecimento da constituição da estrutura social local-global, implica em compreender o todo para pensar alternativas às práticas hegemônicas.

Os cursistas, após o reconhecimento das práticas e processos nos quais estavam inseridos, desenvolveram atividades/planos de trabalho que foram pensados de “dentro para fora”, pensadas pelos sujeitos que vivenciavam os desafios relatados nos diagnósticos construídos por eles mesmos, no diálogo estreito nas idas e vindas de seus municípios. Isso permitia o estabelecimento de uma identidade e significação de suas realidades com os projetos/atividades, e, conseqüentemente, a probabilidade de melhores resultados e o fortalecimento das ações tornavam-se maiores.

Trabalhando a formação continuada de modo dialógico na perspectiva emancipatória e abordando a realidade pessoal e profissional do professor “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NOVOA, 1995, p. 13) percebe-se uma formação mais completa e complexa, ampliando possibilidades de transformações da realidade vivida pelos docentes/estudantes.

O movimento metodológico da formação ia explicitando a importância de compreender o quanto é importante aliar os processos da pesquisa-ensino-extensão, de forma dialética, na formação docente, neste caso a formação continuada. Esses movimentos iam anunciando o rompimento de paradigmas historicamente postos, permitindo pensar a emancipação dos sujeitos, tendo suas experiências como referências/bases para pesquisa/ensino, refazendo/ressignificando as experiências/extensão e, assim, criando métodos pedagógicos inovadores.

3 | METODOLOGIA

Para construir a base de dados a fim de entender o processo formativo do Curso em tela, definiu-se pela abordagem qualitativa em educação, que segundo Bogdan e Biklen (1982), caracterizam-se por: a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e análise dos dados tende

a seguir um processo indutivo.

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos com base no critério de sua localização geográfica, de modo que pudesse proporcionar uma representatividade que abrangesse todos os municípios onde o curso foi desenvolvido, ou seja, os municípios do Litoral do Paraná e os municípios do Vale do Ribeira paranaense, que ao total somam 14 municípios, que apresentam em comum o baixo IDH, e como diferença as mazelas que os colocam nessa situação. Foram ouvidos vinte professores cursistas. O instrumento de coleta de dados predominante foi a entrevista com questões semiestruturadas. A análise dos dados tem se fundamentado na análise de conteúdo, utilizando como principais referências Bardin (1977) e Bauer e Gaskell (2002). A análise dos processos baseou-se nos pressupostos da pedagogia freireana.

4 | A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES CURSISTAS

O roteiro de entrevista foi pensando em torno dos quatro princípios do curso, quais sejam: educação emancipatória, formação continuada, inovação e inclusão.

Referente ao conceitual de emancipação todas as falas trouxeram características inerentes a educação emancipatória, por exemplo: “Educação emancipatória é aquela que não é hierárquica, onde há troca de aprendizados, de experiências. Uma educação de construção de conhecimentos/investigativa” (Entrevistada I). Citaram também que a educação emancipatória possibilita viver melhor, exige autonomia, participação e envolvimento, valoriza a troca de conhecimentos entre alunos e professores e a construção de novos saberes.

No livro “Pedagogia da Autonomia” Freire (1996) descreve todos os elementos citados e destacados anteriormente como indispensáveis à prática docente. O referido autor, na obra *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (1982) sintetiza a essência epistemológica dessas práticas educativas, como processo de emancipação, ao focar no processo de alfabetização, e que trazemos em sua amplitude maior, abarcando o ensino e a aprendizagem. Para tal, defende o caráter utópico do processo pedagógico. Que o define como:

utópico porque, não domesticando o tempo, recusa um futuro pré-fabricado que se instalaria automaticamente, independente da ação consciente dos seres humanos. Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo (1982, p. 59).

O movimento de denúncia e anúncio implica em conhecer, em admirar, que Freire compreende como mirar por dentro, exercitando todos os nossos sentidos, daquilo que se quer conhecer para transformar. Nessa direção, os entrevistados, explicitam suas experiências e as relações entre educação emancipatória e o Curso: “Acho que o

fato da gente poder falar muito, ouvir muito (caracteriza o curso como emancipatório). Claro, tem a sua programação, mas não é uma coisa fechada é voltada para a nossa realidade” (Entrevistada III). Estas afirmações nos remetem mais uma vez a Freire, quando nos lembra que “na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido” (1982, p. 62). Os professores se descobrem falantes e com propriedade da palavra e da escuta; se descobrem como sujeitos que tem o que dizer.

Ainda como possibilidade de conhecimento de seus processos docentes e discentes, acrescentam que: “para a gente que leciona nos colégios, ele (o curso) possibilitou caminhos para melhor compreensão das diferentes condições dos nossos alunos e assim saber lidar melhor para evitar a exclusão” (Entrevistado X). “A autonomia é a maior característica emancipadora (do curso). Fizemos a formação, mas a gente tinha autonomia para trabalhar do jeito que queríamos, de acordo com a realidade de nosso município” (Entrevistada XIII).

Freire (1996) nos ensina que emancipação é uma construção coletiva e nessa mesma direção, Marx (2004) enfatiza que para sua consecução é fundamental unir e nunca mais separar de si a força social da força política.

Paulo Freire fala sobre importância do saber falar e do saber ouvir: “é escutando que aprendemos a falar. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (1996, p. 71). Freire contribui ainda quando diz: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Id., p. 48), essa lógica baseia-se na valorização das trocas de saberes e experiências de cada indivíduo, ficando estabelecida uma relação de igualdade onde ninguém é melhor, nem mais sábio que o outro, gerando situações que cada um faz **com o outro**, não **para o outro**, originando processos coletivos, dialógicos e colaborativos.

Sobre formação continuada, a entrevistada XIX, afirma que é essencial existir a: “troca de experiências e espaços para diálogos. (...) todos os envolvidos ensinam e aprendem e tem que ser de forma horizontalizada”. Os entrevistados XVII e III afirmaram que os conhecimentos estão sempre se modificando, “então nós não podemos ficar parados naquela formação básica e tradicional” e a entrevistada XII enfatiza a importância da formação continuada relacionada com a realidade local quando diz: “não é aceitar qualquer coisa que o governo manda, é preciso ter relação com a comunidade”.

Nóvoa ressalta: “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (1995, p.25). Assim é possível constatar, a partir das falas anteriormente descritas, que o curso consegue associar na formação continuada às experiências de cada participante. Freire reflete sobre a formação continuada quando afirma: “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e

o pensar sobre o fazer. Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 2001 p.43).

A maioria dos professores, gestores e funcionários cursistas entrevistados possuem longa experiência de trabalho com o espaço escolar na rede pública de ensino. São professores de diferentes disciplinas, pedagogos, gestores ou funcionários de escolas e/ou secretarias municipais de educação.

Quando indagados sobre como os conhecimentos específicos devem se relacionar com os conhecimentos cotidianos, quase todos disseram ser importantes haver relação, mas não descreveram como. Exemplo: “eu acho que tem que partir do que eles trazem (...) para você aliar o conhecimento. Assim motiva mais, (...) quando o assunto faz parte da realidade deles eles aprendem muito mais” (Entrevistada IX). Ou ainda falas contraditórias, como: “(...) é difícil transformar esses conteúdos (escolares) em algo realmente significativo” (Entrevistada II).

Repensar as práticas pedagógicas requer tempo e dedicação, pois desde a infância as pessoas se envolvem em processos educacionais hierárquicos e tecnicistas, opostos a proposta emancipatória que o curso se propõe a desenvolver. O repensar não é um processo linear, a reflexão sobre a prática deve ser constante. Nesse sentido a formação pautada na reflexão sobre suas práticas imersos em suas realidades lhes instrumentaliza para desnaturalizar realidades dadas pela compreensão dominante como naturais, portanto, aumentando seus espectros de análise, conhecimento da realidade e de sua complexidade. O retorno à sala de aula traz uma visão ampliada da realidade e a necessidade de uma formação cada vez mais ampla, em uma totalidade não fragmentada, porém não menos aprofundada no que diz respeito aos conhecimentos técnicos de cada área.

Com relação a inovação para os processos inclusivos na escola houve diversas falas muito significantes relacionando o curso à sala de aula, por exemplo: três pessoas disseram ter organizado atividades sobre inclusão e inovação metodológica semelhantes as desenvolvidas no curso para suas turmas nas escolas. A entrevistada IX diz: “o curso me inspirou bastante a ter outras práticas”, em seguida ela relembra algumas mudanças depois de ter cursado a especialização, principalmente fazendo referência a uma estudante que possui dislexia. Ela ressalta que aprendeu outras possibilidades de trabalho e percebeu os resultados no processo de aprendizagem da estudante.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Modificar lógicas educacionais, que historicamente permanecem com a mesma estrutura fixa e hierárquica, é um processo e cada sujeito necessita tempos e situações diferentes para conhecer outras lógicas de pensamento, se aproximarem delas, repensar situações, reconstruir seus pensamentos/reflexões, se reconhecer

como parte do processo e compreenderem que, sendo parte do todo, também são responsáveis por mudanças.

Foi possível perceber que passar pela formação mexeu com os pensamentos/certezas que as pessoas tinham. Todos, em algum momento, relataram alguma reflexão que passaram a ter e/ou mudanças práticas que perceberam/fizeram no dia a dia. Ter como ponto de partida suas realidades e a partir delas reorganizar a formação, tendo a pesquisa como veículo, o que inicialmente lhes parecia desorganização, aos poucos passou a fazer sentido. Também é nítido a aproximação universidade escola e a extrema importância da indissociabilidade entre extensão-pesquisa-ensino. As demandas de pesquisa e ensino precisam ser desdobramento da práxis/extensão, e esta última deve ser vivenciada com os sujeitos a quem a universidade se destina/ parcela da sociedade com poucos privilégios.

A emancipação humana depende, necessariamente, de autonomia e “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002 p. 66), por isso há de valorizar os diferentes tempos e processos de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

BAILLAUQUÈS, Simone. **Trabalho das Representações na Formação dos Professores**. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BAUER, Martin W. e GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação – Lei 9.393/96.

FAGUNDES, Maurício César Vitória. **Mudar a universidade é possível? Desafios e as tensões de um Projeto Pedagógico emancipatório**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia. Cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Trad. Isabel Narciso. **Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa**. Portugal: PORTO EDITORA, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 8 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MAUÉS, Olgaídes Cabral e CAMARGO, Maria Monte de. **Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 42, n. 28, p. 149-174, jan./abr. 2012.

NÓVOA, Antonio (org.). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro, (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-014-8

