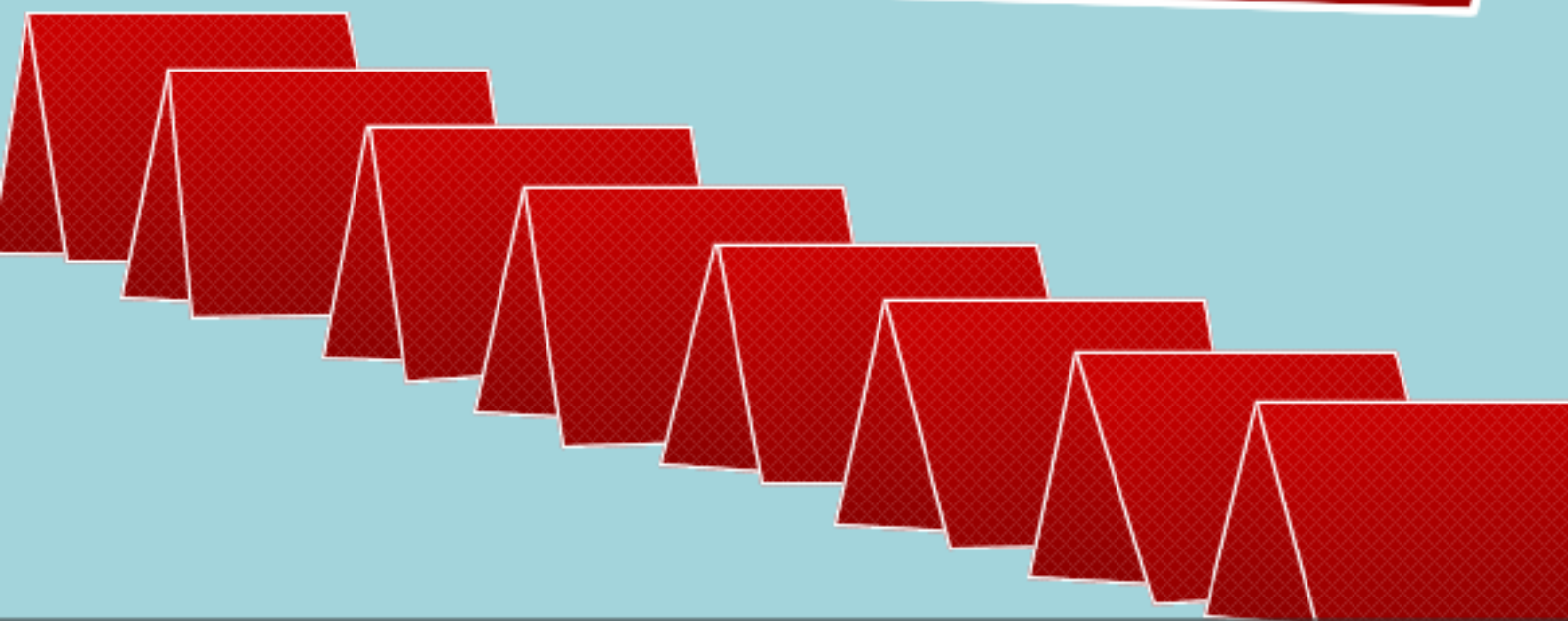


Coletânea Nacional sobre Formação Docente

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

Damaris Beraldi Godoy Leite

(Orgs)



**COLETÂNEA NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO
DOCENTE**

Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Damaris Beraldi Godoy Leite
(Organizadoras)

2016 by Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Damaris Beraldi Godoy Leite

© Direitos de Publicação
ATENA EDITORA
Avenida Marechal Floriano Peixoto, 8430
81.650-010, Curitiba, PR
contato@atenaeditora.com.br
www.atenaeditora.com.br

Editora Chefe
Antonella Carvalho de Oliveira

Revisão
Os autores

Edição de Arte
Geraldo Alves

Ilustração de Capa
Geraldo Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil

Coletânea nacional sobre formação docente (livro eletrônico) / Sandra Regina Gardacho Pietrobon, Damaris Beraldi Godoy Leite (organizadoras). -- Curitiba, PR: Atena Editora, 2016. 1782 Kb; PDF.

Vários autores. Bibliografia.

ISBN: 978-85-93243-01-1

1. Aprendizagem 2. Neurociência 3. Prática de ensino 4. Professores - Educação 5. Professores – Formação profissional I. Pietrobon, Sandra Regina Gardacho. II. Leite, Damaris Beraldi Godoy.

16-08206

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

Coletânea Nacional: Formação docente:
Educação 370.71

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-01-1



9 788593 243011

Sumário

Capítulo I

NEUROCIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM DESAFIO
CONTEMPORÂNEO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline Araújo e Silva Liberato, Ana Lúcia Gomes da Silva e Fernanda Antonilo
Hammes de Carvalhos... ..05

Capítulo II

A TÉCNICA Q E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES
SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

Vania Maria de Oliveira Vieira e Marilene Ribeiro Resende.....19

Capítulo III

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC E O ENTRELACAMENTO COM OS
SABERES EXPERENCIAIS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS
ALFABETIZADORE

Sabrina Garcez, Magda Raquel D'Ávila Pereira e Crystina Di Santo
D'Andrea.....36

Capítulo IV

A VISÃO DE HOMEM, MUNDO, SOCIEDADE E CULTURA E OS COMPLEXOS
ASPECTOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR MILITAR: UMA ANÁLISE
LINGUÍSTICA

Josélia Maria Costa Hernandez.....45

Capítulo V

CONTRIBUTOS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE À FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

Mariana Felício Silva de Oliveira e Célia Maria Guimarães.....63

Capítulo VI

A ESCOLHA E AS EXPECTATIVAS DOS ACADÊMICOS FORMANDOS DO
CURSO DE PEDAGOGIA QUANTO À INSERÇÃO NO MERCADO DE
TRABALHO

Crizieli Silveira Ostrovski, Cintia Metzner de Sousa e Tânia Regina Raitz.....78

Capítulo VII

ENSINO DE LÍNGUAS E A MEDIAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES DE INGLÊS

Mary Soares de Almeida Reis, Barbra Sabota, Dllubia Santclair e Ricardo Régis de Almeida.....94

Capítulo VIII

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DE MOVIMENTAÇÃO DAS RELAÇÕES ENSINO-APRENDIZAGEM CRISTALIZADAS

Aline Frollini Lunardelli Lara, Aline Harumi Sasaki, Janaína da Cruz Martins Lizze e Mariana Santana Facina.....106

Capítulo IX

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR: IMPACTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vânia Maria Alves, Karolini Faria Silva e Marcos Rohweder Chuarts.....118

Capítulo X

A DIMENSÃO SUBJETIVA DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Verônica Conceição Ferreira Batista, José Domingos Rodrigues dos Santos, Karolinne Morgana Silveira Romão e Carlos Eduardo Gonçalves Leal.....135

Capítulo XI

AÇÕES DOS PROFESSORES EM SALA DE AULA: CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO INTERATIVO

Mariana Vizzotto Motta, Maria Eliza Rosa Gama e Ana Elise Rodrigues Brum.....153

Sobre os autores.....170

**NEUROCIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM
DESAFIO CONTEMPORÂNEO PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Aline Araújo e Silva Liberato
Ana Lúcia Gomes da Silva
Fernanda Antoniollo Hammes de Carvalhos

NEUROCIÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM DESAFIO CONTEMPORÂNEO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline Araújo e Silva Liberato

Universidade do Estado da Bahia

E-mail: alinesilva103@hotmail.com

Ana Lúcia Gomes da Silva

Universidade do Estado da Bahia

E-mail: analucias12@gmail.com

Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalhos

Faculdade de Medicina - FAMED/ FURG

E-mail: fahc.or@gmail.com

Resumo: O presente texto é resultado da Pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e financiada pela FAPESB, intitulada “*A Neurociência na pesquisa da prática docente: intervenções nas aprendizagens dos estudantes*”, a qual investigou as contribuições da neurociência para o planejamento de intervenções docente em classes de alunos do 3º ano em defasagem idade/série. A abordagem da nossa pesquisa está ancorada nas contribuições da neurociência, numa dimensão para além dos aspectos biologizantes, haja vista que nos processos de aprendizagem aportam aspectos biológicos, cognitivos, psicológicos, culturais e subjetivos complexos. Nosso estudo investigativo foi definido como pesquisa-ação colaborativa. Apresentamos neste artigo os resultados do levantamento de dados realizado com o grupo de colaboradoras formado por 06 professoras do Ensino Fundamental I da sede da cidade de Remanso, a partir da aplicação do questionário estruturado com aplicação mediada como dispositivo de pesquisa. As questões propostas neste instrumento apontavam para uma discussão sobre o estudo e as contribuições da neurociência para a educação. A partir dos dados deste dispositivo foi possível mapear o nível de contato/conhecimento que as respondentes tinham sobre a área de estudo da neurociência. As colaboradoras foram unânimes em considerar que a neurociência pode contribuir no planejamento de intervenções no processo de aprendizagem das crianças repetentes com defasagem idade/série. Sem dúvida que a neurociências ao fazer descobertas significativas acerca de como o cérebro funciona, pode colaborar para que questões relativas ao ensino e à aprendizagem sejam melhor entendidas.

Palavras-chave: Formação docente, Neurociência, Aprendizagem, Fracasso escolar.

1. INTRODUÇÃO

Algumas crianças aprendiam a ler rapidamente, enquanto outras sequer aprendiam – apesar de anos de ensino. Isso afetava tudo – decodificação, soletração, fluência e compreensão de leitura. A que se devia esse fracasso? Ao método de ensino, à natureza do próprio sistema de escrita, ou a algo inerente à criança? A busca de uma resposta para essa questão consumiu boa parte do século XX, e agora que encontramos as respostas, há algumas enormes surpresas. Leitura e escrita são fáceis de ensinar se você souber como fazê-lo (Diane McGuinness, 2006, p.06).

A condição de ensino e aprendizagem apresentada na epígrafe que abre este texto é um desafio que toca um problema histórico e de avanços pouco significativo no ensino das escolas brasileiras. O número de crianças que frequentam as escolas brasileiras e que não desenvolvem as competências leitoras e escritoras representa uma problemática que se arrasta por décadas. A reprovação em massa das crianças que teoricamente não aprendem traduz uma forma interna de mascaramento do problema. Essas mesmas crianças vão sendo invisibilizadas ao longo do processo de escolarização, pois o fracasso atinge inclusive os processos autoavaliativos como autoeficácia e autoestima.

Segundo Silva, Almeida e Jesus (2014) o que caracteriza o cenário educacional na contemporaneidade é a reflexão central sobre a desigualdade social e desigualdade educacional no plano local, sobre os enfrentamentos necessários para garantir aos sujeitos de direito que o acesso, a permanência e o sucesso escolar sejam de fato concretizados. Como garantir a justiça cognitiva global num país desigual, preconceituoso, que desrespeita as diferenças, estigmatiza e naturaliza práticas de exclusão, reprovação, abandono, precarização docente, invisibiliza e/ou ignora essas diversidades de lutas postas na sociedade?

Sem dúvida o Brasil tem enfrentado historicamente um grave problema no que diz respeito ao fracasso escolar no Ensino Básico – com enfoque nas competências para o percurso da leitura e escrita proficientes adotados como pressupostos essenciais para o desenvolvimento pleno - com a ausência de definição de pressupostos pedagógicos para as práticas educativas elementares, bem como a ausência de um programa de formação continuada que atenda a dinâmica da sala de aula.

Os professores precisam ser preparados para uma intervenção educativa que contribua positivamente para o desenvolvimento integral dos estudantes, sendo necessário conhecer seus alunos como indivíduos para melhor adaptar suas ações. Nesse caso, é uma alternativa promover cursos de formação continuada docente com fundamento da neurociência, pois ao conhecermos a melhor as bases biológicas da aprendizagem, temos chance de aprimorar o ensino.

Este texto pretende, pois, pensar a formação docente para o professor do Ensino Fundamental I a partir de resultados da pesquisa: *A neurociência na pesquisa da prática docente: intervenções nas aprendizagens dos estudantes*, a qual tem como objetivo central investigar as contribuições da neurociência para o planejamento de intervenções docente em classes de alunos do 3º ano em defasagem idade/série. Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade no Mestrado em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia e financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FASPESB). A abordagem desta pesquisa está ancorada nas contribuições da neurociência, numa dimensão para além dos aspectos biologizantes, haja vista que nos processos de aprendizagem aportam aspectos biológicos, cognitivos, psicológicos, culturais e subjetivos complexos. Apresentamos neste artigo os resultados do levantamento de dados realizado com o grupo de 06 colaboradoras formado por professoras da rede municipal do Ensino Fundamental I da cidade de Remanso/Ba, a partir da aplicação do questionário como dispositivo de pesquisa.

2. CENÁRIO SOCIAL: UM PRIMEIRO PLANO DE ANÁLISE

No Brasil, milhares de crianças com distorção idade/série são invisibilizadas pelas políticas públicas. Essa afirmação se legitima quando avaliamos os últimos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de 2014 e comparamos os resultados das escolas públicas federais, estaduais e municipais em todas as regiões do país.

As escolas brasileiras apresentam um quadro desolador do desempenho cognitivo das crianças nos vários segmentos de ensino. A situação mais grave é a dos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental I, onde no ano de 2014 foram 365.715 crianças reprovadas em todo o país. A soma da reprovação dos três primeiros anos de escolarização quantifica um total de 496.914 crianças, somamos ainda a esse quantitativo mais 89.515 crianças que abandonaram a escola. Temos assim, um quadro de 586.429 crianças que caracterizam o fracasso escolar no Brasil. Esses alunos na média geral apresentam um atraso escolar de dois ou mais anos. Quando analisamos a realidade do estado da Bahia, constatamos que os índices de distorção idade/série são ainda maiores em relação à referência nacional.

Adotando as dimensões do estado da Bahia, realizamos um levantamento do quadro de distorção idade/série para definirmos com intencionalidade a amostra da pesquisa. Tomando como referência as cidades do estado da Bahia onde a pesquisadora já participou de trabalhos de estudo e formação com os professores municipais, foi definida uma cidade para desenvolver essa proposta investigativa.

Foram analisados os indicadores de distorção idade/série de nove cidades localizadas na região da chapada-norte baiana e uma cidade localizada na mesorregião do Vale São-Franciscano da Bahia, na micro região de Juazeiro. A cidade que apresentou o maior índice de distorção idade/série no terceiro ano do Ensino Fundamental I das escolas municipais foi à cidade de Remanso, com um percentual de 38% de distorção idade/série. As cidades avaliadas com seus respectivos percentuais de distorção idade/série foram: Ouarolândia 23%, Ponto Novo 25%, Piritiba 28%, Miguel Calmon 29%, Antônio Gonçalves 21%, Senhor do Bonfim 22%, Jacobina 21%, São José do Jacuípe 16% e Umburanas 12%.

No município *lócus* da pesquisa o fenômeno de reprovação das crianças nos anos iniciais de escolarização é apresentado em escala crescente, no 1º ano foram retidas 9,6% das crianças matriculadas que frequentavam a escola municipal da sede, no 2º ano foram 20,8% e no 3º ano 23%. Um total de 225 crianças reprovadas no ano de 2014 (contra 190 em 2013). Diante deste fenômeno, considerando aqui todas as suas implicações sociais, é possível percebermos como os indicadores recaem mais significativamente no 3º ano do Ensino Fundamental I. Nesse panorama, emergem os seguintes questionamentos: A escola está preparada para lidar com a criança reprovada? Temos em massa uma população com problemas neurocognitivos? Se para esta pergunta a resposta for não somos impelidos, então, a indagar, o que tem acontecido no universo da sala de aula?

É sabido que os municípios que adotaram o regime de progressão continuada praticamente não retêm os alunos nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I, a retenção acontece no final do 3º ano, sendo este o ano de escolaridade que encerra o primeiro ciclo de alfabetização. O que não significa também que as crianças aprovadas desenvolveram as habilidades de aprendizagens necessárias para continuarem seguindo nas séries posteriores.

É preciso nos darmos conta de que existe equívocos nesse processo de escolarização que sustenta um sistema de aprovação sem significativa aprendizagem, pois, todas as crianças independentes das questões neurofuncionais, têm capacidades de aprender o que a escola lhes propõe. E é neste campo que buscamos colaborar com os docentes municipais.

Neste contexto desafiador, em que a questão do ensino nas universidades e nas escolas é tratada como algo menor, como apêndice, somos imperativamente convocados pelos dados acerca da aprendizagem a tomar parte e nos co-responsabilizar por esta questão.

É preciso intensificar a socialização dos conhecimentos disponíveis a respeito dos processos de aprendizagem: quanto melhor o professor entender o processo de construção do conhecimento, mais eficiente será seu trabalho. Afinal, ensinar de fato é fazer aprender. Mas o professor no Brasil sabe como o cérebro de um estudante se organiza para aprender? Essa nossa pergunta não limita as dimensões da biologia humana, mas ao contrário, abre a dimensão sociocultural como elementos determinantes da aprendizagem.

São muitos os estudos que nos permitem compreender numa visão mais ampla do processo de ensino e de aprendizagem todos os elementos que determinam diretamente o resultado das aprendizagens, mas destacamos a organização do trabalho pedagógico e formação continuada, o planejamento e a organização do trabalho do professor como condição fundamental para o sucesso da escola.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa proposta de investigação buscou criar um corpo de conhecimento sobre um aspecto específico do campo da Educação Básica, que é investigar a contribuição da neurociência no planejamento e intervenção pedagógica e neste exercício de pesquisa definimos as características particulares e pertinentes para o caminho metodológico percorrido.

O conhecimento que objetivamos construir a partir dessa pesquisa colaborativa, está vinculado a critérios de escolha e interpretação numa perspectiva qualitativa, ancorada na reflexão hermenêutica como paradigma epistemológico. Nessa direção, a hermenêutica, como expõe Ghedin e Franco (2011), nos permite compreender e considerar integradamente as questões ideológicas, políticas e científicas, de tal forma que nos possibilita saber mais plenamente a respeito da interdependência e influências mútuas desse complexo processo de construção do conhecimento científico em educação.

Reiteramos que, os objetivos dessa pesquisa não visavam à identificação de relações causais entre fenômenos, nem a quantificação de sua frequência ou a regularidade de sua ocorrência, por exemplo. Aqui, em conformidade com o pensamento de Ghedin e Franco (2011), nem o sujeito de pesquisa nem o sujeito a ser pesquisado foram/são resultados mecânicos de um contexto. Trata-se de um estudo compreensivo, interpretativo, como assinala Guerra (2006), voltado para a descrição desses processos.

Considerando a ação da pesquisadora e do grupo envolvido, o estudo investigativo pôde ser definido como pesquisa-ação colaborativa, caracterizando o método de pesquisa que norteou a dinâmica do planejamento e da situação pesquisada.

Inspiramo-nos ainda na concepção da pesquisa-ação-crítica postulada por Ghedin e Franco (2011), os quais defendem que se os envolvidos percebem a necessidade de transformação mediante os trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, como decorrência de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, tendo em vista a emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivo, a pesquisa vai se caracterizando pela criticidade.

Tomando como referência o cenário social descrito anteriormente, ficou definida a participação de 06 professoras e 06 estudantes. Todas as docentes fazem parte do quadro efetivo da rede municipal das escolas da sede da cidade

de Remanso no estado da Bahia que atuam nas classes de 3º ano do Ensino Fundamental I, os quais reprovaram alunos no final do ano letivo de 2015 por não apresentarem o desenvolvimento cognitivo esperado para a série de estudo (por não acompanharem o currículo definido pela escola).

Visando identificar os sujeitos dessa pesquisa, se fez necessário realizar um mapeamento dos docentes atuantes nesse *lócus* considerando o universo numeroso e esparso do quadro docente de Remanso, de modo a permitir a definição de uma amostra com a intencionalidade já estabelecida. Para definição do quantitativo de sujeitos, tomamos como critérios: a) professores com alunos repetentes, na sede desse município, centro e periferia da cidade; b) experiência na docência; c) adesão voluntária como colaboradores da pesquisa d) serem docentes efetivos da rede municipal.

Há na sede do município de Remanso 19 turmas que atendem os estudantes do 3º do Ensino Fundamental I e que estão distribuídas em nove escolas. Essas turmas estão sob a responsabilidade de 18 professores efetivos. Identificamos que todas as escolas municipais de Remanso apresentaram o fenômeno em estudo – alto índice de reprovação, cujo quadro é recorrente nas escolas do Ensino Fundamental I, porém a ênfase aqui, não está em análise estatística nem em variáveis causais, mas, sim, em observar o fenômeno social de uma perspectiva diferente que as tabulações disponibilizadas por órgãos federais oferecem para a compreensão do fenômeno. Nosso foco são os processos de ensino e de aprendizagem.

Diante da quantidade de professores envolvidos e do tempo disponível para a realização da pesquisa, definimos o total de colaboradores e nos propomos a desenvolver um projeto exequível. A definição do ano de escolaridade se deu em virtude da necessidade de compreender como as questões próprias do processo de alfabetização podem ser sanadas antes da conclusão do Ensino Fundamental I.

Assim, todos os professores que lecionam no 3º ano do Ensino Fundamental I do sistema municipal de ensino participaram de um encontro onde foi apresentada a proposta de pesquisa. Dos 18 professores presentes neste encontro, 15 solicitaram espaço para participar e colaborar com a pesquisa, mas considerando a importância de uma proposta executável, foi necessário retomarmos os critérios de participação já apresentado e aqui detalhado, a saber: ser professor concursado do sistema municipal de ensino da cidade de Remanso, permanecer na mesma escola durante o ano letivo de 2016, trabalhar com alguma criança com defasagem idade/série e que tenha sido reprovada por não desenvolver as competências cognitivas adequadas à idade/série, que o aluno retido represente desafio de estudo e pesquisa para o professor.

Dos 15 professores apenas 01 era contratada pelo município, 03 sinalizaram o desejo de mudar de escola, 01 professora precisava se afastar para tratamento de saúde e 04 sinalizaram a decisão de aprovar alunos com defasagem idade/série mesmo sem esses terem desenvolvidos as competências mínimas necessárias. Diante desse quadro, definimos a quantidade de 06

professoras colaboradoras, os quais desenvolvem suas atividades docentes em cinco escolas do município supracitado.

Um segundo encontro, o qual ocorreu no dia 14 de dezembro do ano de 2015, foi realizado com as 06 professoras colaboradoras. O objetivo desse encontro era que cada professora, a partir dos critérios da pesquisa, definisse um aluno que estivesse com defasagem idade/série para ser acompanhado no percurso de desenvolvimento da pesquisa. Os estudantes envolvidos na pesquisa apresentavam idade entre 10 a 14 anos, tínhamos 04 meninas e 02 meninos, sendo que todos estavam no 3º ano do Ensino Fundamental I.

As professoras foram orientadas a definir qual dos alunos com defasagem idade/série representava maior desafio de estudo e pesquisa, uma vez que “essa” criança não apresentava problemas neurofuncionais e ainda assim não desenvolvia as competências leitoras adequadas para a série em estudo. Vale ressaltar que as seis professoras reprovaram mais de um aluno. As professoras tiveram muita segurança em definir o estudante que deveria participar do estudo e pesquisa, bem como relataram que não compreendiam como essas crianças aprendem.

O estudo da neurociência tem como objetivo aqui trazer à luz como o cérebro da criança repetente se organiza para avançar na aprendizagem formal, de modo que a escola assegure que todos os estudantes sejam plenamente alfabetizados até aos oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental I, como previsto nos objetivos do “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*”¹ - PNAIC¹.

4. DISPOSITIVOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS: A ITINERÂNCIA EM CAMPO

A definição e utilização dos dispositivos específicos para a construção dos dados dessa pesquisa levaram em consideração as diferentes dimensões no tratamento dos recursos elaborados quanto aos objetivos propostos.

Tomamos itinerância na concepção de Barbier (1995, p. 95) citado por Macedo (2000), “itinerância representa o percurso estrutural de uma existência concreta e inacabada, seja de um sujeito, grupo ou instituição”. Para a itinerância em campo utilizamos o questionário estruturado com aplicação mediada - o qual nos interesse nesse texto - entrevista semiestruturada, encontros formativos intitulado de *Diálogos Formativos* e atividades de acompanhamento de aprendizagens.

¹Política Pública que define a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” - Decreto nº 6.094, de 24/4/2007, inciso II do art. 2º.

As questões propostas no questionário apontavam para uma discussão sobre o estudo e as contribuições da neurociência para a educação. A partir dos dados deste dispositivo foi possível mapear o nível de contato/conhecimento que as respondentes tinham sobre a área de estudo da neurociência.

Este dispositivo foi redigido com perguntas abertas e fechadas e aplicado com a mediação da pesquisadora. Foram elaboradas 17 questões, as quais buscavam levantar informações que nos permitissem conhecer os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa. As questões foram assim distribuídas: 01 questão sobre a identificação pessoal, 02 sobre a formação acadêmica, 02 a respeito da experiência profissional/tempo de atuação na docência e 11 questões que tratavam da formação e estudo na área da neurociência. Por meio desse dispositivo foi possível também levantar informações quanto aos conteúdos neurocientíficos que despertavam o interesse de estudo do grupo e assim, conseqüentemente, definir as temáticas para os encontros de *Diálogos Formativos*.

A escolha da aplicação mediada deste instrumento se deu em virtude da necessidade eventual de esclarecermos o significado de itens e não perdermos de vista a interpretação que os respondentes construía em sua individualidade. A identidade de todas as professoras foi devidamente preservada na análise dos dados desse dispositivo.

5. DISCUSSÃO E RESULTADOS: PRIMEIROS ACHADOS DA PESQUISA

Na direção do pensamento singular de inúmeros pesquisadores da área de Formação Docente, optamos em iniciar a discussão dos dados obtidos nesta pesquisa destacando uma afirmação em particular de Snow e Juel (2013, p. 532) no que se refere ao papel do professor no processo de ensino e de aprendizagem: “existe uma quantidade considerável de dados que sugerem que as qualificações dos professores influenciam os resultados, não importa o programa ou currículo usado”.

Há um forte movimento nacional pela responsabilização das escolas pelo desempenho das crianças em avaliações externas que tomam as habilidades de leitura como sua centralidade, em contrapartida, as questões relacionadas à formação docente para professores da Educação Básica do Ensino Fundamental I não tem alcançado o mesmo nível de comprometimento. Baseadas nessa compreensão apresentamos os dados do questionário aplicado aos sujeitos colaboradores da pesquisa em questão.

As seis colaboradoras, todas do sexo feminino, tinham idade entre 28 a 52 anos. São 05 pedagogas e 01 licenciada em história. Das seis professoras, apenas 01 tem especialização em psicopedagogia e 01 especialização em alfabetização e letramento. Em relação ao tempo de serviço constatamos que 03 professoras exercem a docência a mais de 15 anos (considerando o espaço de tempo de 15 a 20 anos), 02 atuam um na docência entre 10 a 15 anos e apenas

01 exerce a menos de 10 anos. Podemos inferir que todas as professoras relativamente já percorreram um longo caminho na experiência do trabalho em sala de aula, pois nenhuma possui menos que 05 anos de experiência. É interessante ressaltar que 05 dessas professoras estão na mesma escola há mais de 10 anos. O fenômeno da rotatividade de professores que é tão comum no Brasil, como denuncia Gatti (2009), não ocorre com os sujeitos aqui envolvidos.

A partir da análise dos dados do questionário percebemos que: 83% das professoras envolvidas na pesquisa não tiveram, antes dos encontros formativos promovidos por nossa pesquisa, acesso a textos portador de conteúdo neurocientífico – leitura de texto, vídeo, palestra e nem na formação acadêmica inicial; 100% das professoras nunca haviam comprado livros ou revistas que tratavam da temática em questão; 100% das professoras nunca haviam estudado as contribuições da neurociência nos encontros de formação continuada promovidos pelo sistema municipal, nem nos encontros de planejamento na escola em que atua.

Os dados apresentados confirmam a constatação de Conseza e Guerra (2011) de que educadores não conhecem o funcionamento cerebral. E nessa direção, os neurocientistas afirmam que o professor contribui para a organização do sistema nervoso do aluno e, conseqüentemente, dos comportamentos que apresentarão ao longo da vida. Os dados vão revelando a importância de estabelecermos um diálogo entre a neurociência e a educação.

Também para Lima (2013), ainda é pequeno o número de professores e pedagogos dedicados a estudar e pesquisar neurociência no Brasil e que em países como Inglaterra, França, Estados Unidos a relação entre o conhecimento do cérebro e o que se aprende na escola está mais avançada.

É curiosa a constatação de que 66% (n= 04) das professoras apontaram na 13ª questão do questionário de pesquisa que a neurociência compreende como o cérebro processa as informações, armazenamento dos conhecimentos e seleção de comportamento, contra 34% (n= 02) que acreditam a neurociência se dedica a explicar como o professor pode intervir junto às crianças portadoras de necessidades especiais. Esses sujeitos, por inferência, compreendem o papel da neurociência e suas possíveis contribuições para a educação.

As colaboradoras são unânimes em considerar que a neurociência pode contribuir no planejamento de intervenções no processo de aprendizagem das crianças repetentes com defasagem idade/série. A professora 01 argumenta que compreendendo o cérebro ela poderá fazer possíveis intervenções. Na consideração dessa colaboradora, fica implícito o seu não saber didático na ausência do saber neurocientífico. Logo, para a professora 03 a neurociência vai permitir uma mudança na prática da sala de aula, ou seja, há uma expectativa do conhecimento teórico acionando o trabalho prático.

A professora 04 é a única que argumenta que os conhecimentos da neurociência vai possibilitar o rendimento dos alunos “com dificuldade de aprendizagem”. Na oportunidade, essa professora destacou que o não aprender

das crianças está diretamente relacionado à falta de materiais didáticos e a falta de interesse do próprio aluno. Não há na resposta da professora uma percepção sensível do quanto à metodologia e os *não saberes* do professor incidem sobre o resultado do não aprender do aluno. Fica explícito uma culpabilidade direcionada quase que exclusivamente para as crianças.

Ao contrário do que muitos educadores pensam, a bibliografia científica sobre as bases neurocientíficas da cognição, aprendizagem, desenvolvimento, cultura e cérebro já é consideravelmente volumosa. Como pontua Bransford, Brown e Cocking (2007) a neurociência começa a fornecer provas e diversos princípios de aprendizagem que surgiram a partir de pesquisas de laboratório, e está mostrando como a aprendizagem modifica a estrutura física do cérebro e, por meio disso, a sua organização funcional. E a mediação docente tem papel crucial nesse ponto. Ainda que não se dê conta, os professores operam inúmeras transformações no cérebro de seus alunos, uma vez que "ao dar uma aula e estimular as crianças e jovens a aprender um novo conteúdo, ele [o professor] 'força' novas conexões entre os neurônios e ainda provoca mudanças no padrão de liberação de neurotransmissores nas sinapses" (Alvarez, 2014, p.1).

Por outro lado, ao acreditar que o sucesso do indivíduo, como alerta Relvas (2011), está ligado diretamente ao bom desempenho escolar, tem se elevado drasticamente o número de crianças encaminhadas para atendimentos especializados com neuropediatras, psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos. Não pretendemos aqui, atribuir o desafio do sucesso e, portanto, da aprendizagem, e da função social da escola apenas aos educadores, como se fossem estes os únicos responsáveis por todo esse processo eminentemente social. Se assim considerássemos estaríamos abordando o tema de modo simplista, superficial e equivocado. Mas é sabido que se inverte o responsável pela falha do processo de ensino e coloca-se em pauta uma questão controversa: o método de ensino versus a aprendizagem individual do sujeito.

Em contrapartida, a professora 05 acredita que os conteúdos advindos da neurociência vão poder orientá-la no planejamento das aulas de modo que, consiga chamar à atenção dos alunos para aprender. Temos uma resposta objetiva, mas de muita consistência no que toca a reponsabilidade do docente em planejar aulas que conduza a criança no foco atencional. Essa percepção docente corrobora o pensamento de Cosenza e Guerra (2011), que salientam que uma melhor compreensão do funcionamento cerebral e das estratégias que favorecem o seu desenvolvimento é do interesse dos educadores, incluindo professores, pais e todos os envolvidos no desenvolvimento de outras pessoas. Trata-se de uma fonte segura de conhecimento dos fundamentos neurocientíficos do processo de ensino aprendizagem, os quais vêm auxiliar todos os envolvidos nessa atividade a entender o sucesso ou o fracasso de muitas estratégias pedagógicas.

A professora 06 encerra argumentando que acredita que a neurociência irá contribuir no exercício da docência, pois ajudará bastante a entender o processo cognitivo dos educandos. A professora, apesar de não conhecer os

processos de organização neuroanatômico e neurofuncionais, deixa evidente a clareza quanto à existência de um processo intrínseco ao sistema nervoso central. Nesse caso, tem suas percepções muito próximas do que preconizam Pântano e Zorzi (2009), os quais afirmam que falar de aprendizagem e negligenciar os mecanismos cerebrais responsáveis pelo ato de aprender, conservar, recuperar e associar conhecimentos, significa desconsiderar um dos principais componentes responsáveis pelo processo evolutivo humano. Em meio aos resultados de grandes pesquisas, não faz sentido negar a importância do funcionamento mental como base para as aprendizagens e nesse contexto o professor enquanto ensinante/coordenador, aquele que direciona o ensino, precisa conhecer os meios pelos quais o cérebro se articula para constituir memórias e por meio destas fazer escolhas e poder atuar interna e externamente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida que a neurociências ao fazer descobertas significativas acerca de como o cérebro funciona, pode colaborar para que questões relativas ao ensino e à aprendizagem sejam melhor entendidas. Como possível resultado da articulação desses conhecimentos com a educação, é possível a otimização das possibilidades docentes como mediadores no desenvolvimento humano de seus alunos.

Os resultados aqui apresentados, demonstram que essa percepção também se faz presente nas falas das professoras, indicando uma interessante predisposição para ampliar seus conhecimentos. O que muito, no que diz respeito à alfabetização, contribuiria para lidar com a problemática do fracasso escolar nos 3 primeiros anos do Ensino Fundamental. Cabe aos gestores, fomentarem situações de formação continuada que propiciem a aproximação dos avanços advindos de estudos neurocientíficos com a educação.

Contudo, reconhecendo que o estudo é apenas um indicador das percepções e expectativas dos docentes, realizamos os *Diálogos Formativos* em busca da resposta para a maior indagação da nossa pesquisa: o professor tomando posse de conteúdos neurocientíficos pode atuar mais efetivamente no processo de ensino e aprendizagem? Compreendendo como o cérebro da criança se organiza para aprender os professores planejarão aulas mais “eficientes” (considerando os índices de desenvolvimento do Brasil)? O levantamento de dados que responde a estas questões está disponível na dissertação de mestrado intitulada: *A neurociência na pesquisa da prática docente: intervenções nas aprendizagens dos estudantes*.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, L. **Formação docente revista educação**: O cérebro na sala de aula. Rio de Janeiro: 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIO_LO.pdf>. Acesso em: 28 de novembro de 2015.

BROWN, Ann; COCKING, Rodney R.; BRANSFORD, John. **Como as pessoas aprendem** - cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Senac, 2007.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação** – como o cérebro Aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GATTI, Bernadete A. e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios – UNESCO 2009, p. 294.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. São João do Estoril, Portugal: Princípia, 2006. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/pesquisa-programa_educacao.

LIMA, Elvira Souza. **Escrita Para Todos**: a aplicação da neurociência na docência e na aprendizagem. CADERNOS DO CEPAOS. Minas Gerais- Editora Inter Alia, 2013. Disponível em: <http://elvirasouzalima.blogspot.com.br/2013/01/elvira-souza-lima-escrita-para-todos.html>. Acesso em 15 de janeiro de 2015.

MCGUINNESS, Diane. **O ensino da leitura**: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PÂNTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2009.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem** – As múltiplas eficiências para uma Educação Inclusiva DVD - 5 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque; JESUS, Joselito Manoel de. Os Desafios da Educação Básica na contemporaneidade: diversidade, docência e identidades. In: **ANAIS do X SEMINÁRIO**

INTERNACIONAL DA REDE GESTRADO – Direito à educação, políticas educativas e trabalho docente na América Latina: experiências e propostas em disputa. Salvador: REDE GESTRADO, GESTRAD: GRAFHO/UNEB, 2014. v. 01. p. 1-15-558.

Capítulo II

A TÉCNICA Q E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

Vania Maria de Oliveira Vieira
Marilene Ribeiro Resende

A TÉCNICA Q E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL

Vania Maria de Oliveira Vieira

Universidade de Uberaba
Uberaba. MG

Marilene Ribeiro Resende

Universidade de Uberaba
Uberaba. MG

Resumo: Este estudo identificou as representações sociais construídas por professores da Educação Básica de Uberaba/MG, sobre a sua formação inicial. Insere-se na área de concentração “Representações Sociais e Educação”, do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed). Conta com o referencial teórico-metodológico da teoria das Representações Sociais de Moscovici (1978). Para a coleta e análise dos dados, utilizou-se a Técnica Q, concebida por Stephenson, que tem como propósito tornar visíveis estruturas latentes em situações comunicativas e apresentar convergências, assim como variações, nas maneiras de pensar e construir a realidade de determinados sujeitos. Os participantes são 25 professores de escolas públicas de Uberaba/MG, que atuam do 6º ao 9º ano e tem entre 5 e 10 anos de magistério. O instrumento de coleta continha setenta itens relacionados à formação inicial, apresentados em cartões, para os quais os sujeitos deveriam atribuir notas de 0 a 10, de acordo com o grau de importância. Por meio dessa técnica, os respondentes foram divididos em dois grupos, o primeiro constituído de 7 pessoas, aquelas cujas respostas aos itens mais se assemelham, e, o segundo, com 18 pessoas, no qual há maior dispersão na avaliação dos itens. Para o primeiro, as representações sociais sobre a formação inicial ancoram-se, principalmente, na atuação dos seus professores e no ensino pelo exemplo. O segundo são mais jovens. Há, entre eles, participantes que acumulam outra função com a docência. Não há nesse grupo uma similaridade forte, estatisticamente, entre opiniões, atitudes, valores, crenças, relacionados ao objeto de estudo.

Palavras-chave: Formação Inicial. Técnica Q. Representações Sociais.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo se insere na área de concentração “Representações Sociais e Educação”, do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade – Educação (CIERS-ed), no qual se abriga a Cátedra UNESCO sobre Profissionalização Docente do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Integra a Linha de Pesquisa “Processos Psicossociais da Formação e Trabalho Docente”, que busca, pela via das

representações sociais, discutir os objetos relativos à profissionalização docente, ao assumir a importância de considerar as subjetividades do professor.

Especificamente, insere-se ainda no projeto “Representações Sociais de licenciandos sobre uma boa prática pedagógica: o que revelam as mediações”, tendo como objetivo identificar as representações sociais da formação inicial de professores que atuam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, de instituições públicas e privadas; com 5 a 10 anos de tempo de exercício na profissão; da mesma cidade (Uberaba/MG); homens e mulheres. Esses critérios de elegibilidade dos sujeitos foram definidos pela equipe técnica do projeto maior. Assim, foram convidados a participar 25 docentes que atendiam a esses critérios.

Em pesquisa anterior, realizada no âmbito do CIERS-ed, uma das categorias dos resultados foi a “formação inicial de professores”, sendo, também, estabelecidas algumas subcategorias definidas a partir das respostas dos sujeitos, são elas: suficiência/insuficiência da formação; professores dos professores nos cursos de formação; ensino pelo exemplo; coerência entre teoria e prática.

Os itens para a apreciação dos respondentes foram elaborados dentro dessas subcategorias com uma quantidade equivalente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores, nos últimos anos, tem sido um tema muito discutido no cenário acadêmico. Com relação à formação inicial, essa discussão é ainda mais acirrada e acrescida de questões que consideram preocupantes os problemas que afetam as licenciaturas de modo geral.

Segundo Gatti (2010), os graves problemas com relação às aprendizagens escolares que a sociedade enfrenta hoje aumentam ainda mais a preocupação com a qualidade dos cursos de licenciatura. Para a autora, mesmo considerando outros fatores que certamente corroboram para esses problemas (políticas educacionais, aspectos culturais, sociais, condições de trabalho, etc.), a formação inicial do professor merece atenção. Tomando como base as suas pesquisas, essa preocupação torna-se ainda mais alarmante, pois os resultados indicam uma formação frágil, distante das necessidades formativas que os professores necessitam para atender à demanda da educação básica. Assim, Gatti adverte para a necessidade de reestruturação não só nas estruturas institucionais formativas como também nos currículos de formação. Para ela, a fragilidade da formação dos cursos de licenciaturas carece de um eixo formativo para a docência.

Tardif (2002), também, preocupado com a formação inicial de professores, acredita que o desafio que se coloca é o de conseguir uma formação profissional direcionada para a prática. Para ele, os saberes

transmitidos durante a formação acadêmica devem ser construídos a partir de uma estreita relação com a prática profissional dos professores da escola.

Nessa mesma linha de pensamento, Schön (1995), contrapondo-se ao criticado modelo baseado na racionalidade técnica, propõe uma formação inicial de professores, cuja proposta é a do profissional prático-reflexivo. A expressão criada por ele, “reflexão-na-ação”, sugere que a teoria seja incorporada à prática. A formação do professor como prático-reflexivo é aquela que busca a superação da relação mecânica entre o conhecimento técnico e a prática da sala de aula. Na sua fala percebe-se também uma preocupação com a formação inicial do professor. Como também sugere Gatti (2010), Schön discute questões que devem ser respondidas quando se pensa na necessidade de reestruturar os cursos de formação - quais as competências que os professores devem saber para ensinar e desenvolver bem o seu trabalho? Que tipo de formação os professores devem ter para desempenhar bem a função de professor?

Outros aspectos devem ser considerados ao pensarmos a formação inicial, dentre eles, as representações sociais que os professores constroem sobre essa formação, ou seja, as suas crenças, sentimentos e valores que são partilhados antes e durante o processo de formativo e suas implicações na profissionalização docente.

Para Nóvoa (1993, p. 23), “a profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia”. Se por um lado a profissionalização docente depende do contexto histórico, das políticas públicas educacionais, da valorização ou não do magistério, por outro, pode-se dizer que as representações sociais sobre a formação inicial influenciam a forma como o professor se vê e assume a profissão. Se estas representações ancoram em elementos positivos, maiores possibilidades existem de o professor se posicionar em relação às condições do exercício profissional com mais poder e autonomia. O contrário pode contribuir para a proletarização e a degradação da profissão.

3. METODOLOGIA

Essa pesquisa apoia-se no referencial teórico-metodológico da teoria das Representações Sociais, descritas por Moscovici (1978) e seus seguidores. Para esse autor, a representação social “é um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação” (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Pode-se dizer que as representações são expressões do conhecimento, que foram reconstruídas pelos sujeitos acerca da sua realidade cotidiana. Em outras palavras, são entidades quase palpáveis que circulam, cruzam-se e se cristalizam através de uma fala, de um gesto, um encontro; elas expressam a forma como cada grupo social se organiza e constrói seus significados; fazem

uma ponte entre o conhecimento de senso comum e o científico; tornam o não familiar em algo familiar.

Nesse sentido, essa pesquisa buscou clarear as representações sociais que foram construídas por professores da educação básica de Uberaba, acerca da sua formação inicial. Buscou-se, assim, tornar o não familiar, com relação às representações sobre a formação inicial desses professores, em algo familiar. A partir do momento em que classificamos e categorizamos questões não familiares, desvendamos o desconhecido que gera intrigas e desconforto. Por meio do processo de classificação e categorização, tornamos familiares as representações construídas, confirmando, assim, nossas crenças e a influência dessas nas práticas vivenciadas cotidianamente por nós.

Segundo Gilly (2001, p. 321), as pesquisas com representações sociais, no campo da educação, oferecem um novo olhar “para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados”. É o que busca este estudo. Preocupadas com a profissionalização docente e assumindo a importância de se considerar a subjetividade do professor, procuramos identificar as representações sociais dos sujeitos desta pesquisa, sobre a sua formação inicial. Os resultados aqui postos servirão também para aprofundar as análises e reflexões que estão sendo realizadas na pesquisa “Representações Sociais de licenciandos sobre uma boa prática pedagógica: o que revelam as mediações”.

A coleta e o tratamento dos dados foram realizados a partir de uma técnica estatística, criada por William Stephenson - a Técnica Q. De acordo com Gatti (1972, p. 46), essa técnica baseia-se na significação atribuída por uma pessoa ou conjunto de pessoas a um grupo grande de afirmações ou itens, que deverão ser avaliados de acordo com algum critério: preferência, importância, utilidade etc. Usa correlações e análise fatorial, e nela:

[...] importa lidar com o “todo”, com “descrições, com o “indivíduo concreto” e não em relação a qualquer atributo que ele possa ter ou não. Trabalha-se com amostras de afirmações que são usadas para descrições estatísticas de uma só pessoa (ou de um conjunto de pessoas) e na qual a preocupação está na significância intraindividual (GATTI, 1972, p. 47).

Nessa técnica, as populações são grupos de afirmações e não grupos de pessoas, e os itens considerados para os arranjos dos sujeitos são amostras dessas populações. Nela há um duplo jogo de subjetividades – por um lado, considera-se o sujeito e, por outro, busca-se agrupá-los.

No caso deste estudo, estamos interessados em identificar as Representações Sociais de professores sobre sua formação inicial. Assim, a amostra de itens buscou cobrir alguns aspectos relacionados à formação, tais como: suficiência/insuficiência da formação; professores dos professores nos cursos de formação; ensino pelo exemplo; coerência entre teoria e prática e práticas pedagógicas.

Esse instrumento continha setenta itens. São proposições curtas e de simples compreensão, sobre assuntos essenciais e específicos direcionados àquilo que se pretendia analisar; deveriam dar condições de verificar pequenas diferenças entre grupos de sujeitos e de organizá-los segundo suas características; e deveriam, também, constituir uma amostra da forma de pensar do grupo de sujeitos pesquisados.

Para a aplicação, os itens foram transcritos em setenta cartões dispostos em uma mesa, para que o participante da pesquisa pudesse classificá-los de acordo com o **grau de importância** atribuída a eles. Para isso, recebia uma régua graduada contendo 11 colunas e 2 linhas, sendo que a linha superior correspondia à nota (de 0 a 10), que o respondente iria dar ao item, e a linha de baixo correspondia a quantos itens poderiam receber aquela nota, conforme indicado no quadro seguinte (FIGURA 01). Assim, por exemplo, para os números 0 e 10 poderiam corresponder apenas dois cartões para cada um; ao número 4, onze cartões.

Escore Posição na escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência Nº de cartões em cada coluna	2	3	5	7	11	14	11	7	5	3	2

Figura 01: Régua para classificação dos itens.

A classificação feita pelo sujeito era anotada pelo pesquisador numa planilha, como se segue abaixo (FIGURA 02).

Figura 02: Planilha de registro das respostas dos sujeitos

Nº	Ano em que leciona	Sexo	idade	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
				2	3	5	7	11	14	11	7	5	3	2			
2																	

Essas planilhas foram encaminhadas à equipe técnica do CIERS-ed que procedeu ao processamento.

4. PERFIL DOS OS SUJEITOS: CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS SEGUNDO A TÉCNICA Q

Pela utilização da Técnica Q, o conjunto de variáveis, isto é, os 25 professores respondentes, foram classificados em dois grupos ou fatores, conforme apresentado na figura 03. No primeiro grupo, constituído de 7 sujeitos (01, 08, 10, 11, 16, 19 e 23), estão os que mais se aproximam na distribuição dos itens, indicando, assim, uma semelhança de opiniões, atitudes, valores e crenças, o que pode revelar as representações sociais desse grupo. Estão indicadas também as cargas fatoriais de cada variável em relação aos componentes extraídos, isto é, o grau de contribuição dessa variável na criação do grupo.

Sujeitos	11	16	10	23	19	01	08
Cargas	0,640	0,610	0,607	0,568	0,564	0,516	0,504

Figura 03: Grupo 01

O segundo grupo é formado por 18 sujeitos, aqueles que têm perfil de respostas que se afasta do perfil dos sujeitos do grupo 01. As cargas fatoriais não foram indicadas, porque são inferiores a 0,400, isto é, o que indica dispersão dos sujeitos na distribuição dos itens.

Sujeitos	18	24	05	13	04	22	03	14	06
	12	17	25	09	15	07	21	20	02

Figura 04: Grupo 02

No que respeita ao perfil dos sujeitos, as características correspondente a cada um dos grupos gerados pela Técnica Q estão apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 01: Características pessoais dos respondentes

		Grupo		Total	Sig*
		1	2		
Sexo	Masculino	14%	33%	28%	,341
	Feminino	86%	67%	72%	
	Total	100%	100%	100%	
Idade	21 a 30 anos		28%	20%	,080
	31 a 40 anos	43%	56%	52%	
	Mais de 40 anos	57%	17%	28%	
	Total	100%	100%	100%	
	Sim	29%	50%	44%	,332

Fez ou faz outro curso universitário	Não	71%	50%	56%	
	Total	100%	100%	100%	
Pretende continuar trabalhando como professor	Sim	86%	100%	96%	,102
	Não	14%		4%	
	Total	100%	100%	100%	
Acumula outra função com a docente	Sim		28%	20%	,119
	Não	100%	72%	80%	
	Total	100%	100%	100%	
Sente-se realizado/satisfeito como professor	Sim	86%	72%	76%	,478
	Não	14%	28%	24%	
	Total	100%	100%	100%	
Antes de ser professor teve outro trabalho remunerado	Sim	71%	83%	80%	,504
	Não	29%	17%	20%	
	Total	100%	100%	100%	

(*) associação entre variáveis é considerada se $P_{\text{valor}} \text{ aprox. } < 0,10$

Fonte: Dados da pesquisa

Observando a tabela, podemos constatar que, dos 25 participantes, 7 são homens, e desses apenas um está no Grupo 01; nenhum dos participantes desse grupo tem menos de 31 anos, os mais jovens ficaram no grupo 02; assim como no grupo 01, a maioria não fez outro curso universitário, enquanto, no Grupo 02, a metade o fez. De modo geral, todos os respondentes, exceto um, pretendem continuar no magistério e não acumulam outra função com a docência. Apenas um respondente no Grupo 01 não se sente realizado/satisfeito como professor, enquanto, no Grupo 02, esse número é de 7. A maioria dos participantes em ambos os grupos teve outro trabalho remunerado antes de ser professor.

Portanto, esses dados nos permitem inferir que o Grupo 01, constituído por participantes que mais se assemelham em suas respostas, é constituído de docentes do sexo feminino, são mais velhos, não fizeram outro curso superior e sentem-se realizados no magistério.

Com relação ao Grupo 02, embora a maioria seja do sexo feminino (67%), nesse grupo há maior presença de homens do que no primeiro grupo. São mais jovens, 50% fez ou faz outro curso universitário. Há entre eles participantes que acumulam outra função com a docência. A maioria está satisfeita com a condição de professor, embora existam mais participantes do que no grupo 01, que responderam “não” a essa afirmação.

5. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DA SUA FORMAÇÃO INICIAL

Conforme explicado anteriormente, os participantes classificaram as 70 afirmações, atribuindo-lhes notas de 0 a 10, segundo o grau de importância por ele atribuídas.

A Técnica Q nos forneceu as estatísticas, médias e desvio padrão, das notas de cada afirmação conferidas pelos sujeitos no total e por grupos. Destacou, também, as afirmações em que as diferenças entre as médias do Grupo 01 e do Grupo 02 foram consideradas significativas estatisticamente.

Para a análise, a nossa intenção era considerar os 10 primeiros e os 10 últimos itens da tabela em que eles foram apresentados em ordem decrescente da média geral. Entretanto, como o 10º e o 11º itens tinham médias iguais, optamos por também incluir o 11º (TABELAS 02 e 03).

Tabela 02- Itens com maiores médias do grau de importância atribuída pelos respondentes

AFIRMAÇÕES	Grupo 1 (n=7)		Grupo 2 (n=18)		Total (n=25)		Diferença	
	Média	E. Padrão	Média	E. Padrão	Média	E. Padrão		
Estou aprendendo a ser professor sendo professor.	6,0	1,3	7,9	0,5	7,4	0,5		
Eu tive bons professores na faculdade.	6,7	0,7	7,2	0,5	7,1	0,4		
Estou me constituindo professor a partir da minha prática pedagógica.	5,3	0,9	7,6	0,5	6,9	0,5	- 2,3	0,02
As experiências e práticas dos professores contribuíram para minha formação docente.	6,6	0,6	6,4	0,3	6,5	0,3		
Os formadores propunham outras formas de conhecimento que rompiam com modelos autoritários.	6,9	1,0	6,2	0,4	6,4	0,4		
A minha identidade de professor(a) da escola básica foi construída a partir dos bons exemplos que tive na formação.	7,7	0,7	5,8	0,4	6,4	0,4	1,9	0,03
Ministraram aulas inovadoras que	6,3	0,7	6,3	0,4	6,3	0,4		

incentivavam a leitura e a reflexão.								
Havia coerência entre os elementos constitutivos do plano de ensino dos professores – objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação.	6,9	0,6	5,8	0,3	6,1	0,3	1,0	0,09
As aulas na graduação eram coerentes com as propostas pedagógicas para o curso.	6,3	0,7	5,9	0,3	6,0	0,3		
Os professores do curso me instigaram a crescer.	6,1	0,7	5,9	0,5	6,0	0,4		
Os formadores incentivavam a reflexão e a discussão sobre os problemas da escola básica.	7,3	0,4	5,5	0,4	6,0	0,3	1,8	0,01

Fonte: Dados da pesquisa

O item com maior média geral, 7,4, “Estou aprendendo a ser professor sendo professor”, e o terceiro item com média 6,9, “Estou me constituindo professor a partir da minha prática pedagógica”, apontam para a importância da prática docente na constituição do ser professor. Entretanto, seis dos onze itens estão relacionados ao papel do formador na formação do professor, o que denota que os participantes não desconsideram a formação inicial na construção de sua identidade.

Os respondentes ancoram suas representações sociais positivas em relação à formação inicial na figura e na atuação do formador, isto é, nas experiências e nas práticas dos professores, nos bons exemplos, nas aulas inovadoras, na coerência entre o planejamento e a prática dos formadores, no incentivo à reflexão sobre os problemas da escola básica, no incentivo ao crescimento pessoal.

Observando as afirmações em que houve diferenças significativas entre os grupos, podemos inferir que o Grupo 01 ancora as suas representações acerca da formação inicial em elementos que enfatizam a atuação do formador. Isso foi corroborado pelas afirmações, às quais foram atribuídas notas mais baixas (TABELA 03), que são: os professores do curso me botaram para baixo; suas atitudes eram incongruentes - falavam uma coisa e praticavam outra; o professor dominava o conhecimento e os alunos os reproduziam; formação insuficiente; ausência de formação pedagógica; aulas maçantes; falta de preparo dos formadores; ausência de reflexões etc. Também, nesse conjunto de

afirmações, as diferenças significativas entre os dois grupos estão em afirmações que poderiam desqualificar a atuação do formador.

A análise das médias gerais poderia nos conduzir à observação de uma inconsistência - as afirmativas com maior média enfatizam a importância da prática docente na constituição do professor, enquanto as outras recaem na atuação do formador, portanto, no processo de formação inicial. Entretanto, ao observarmos as médias entre os grupos e as diferenças significativas entre eles, constatamos que essa inconsistência é gerada pelas respostas do Grupo 2, cujas respostas são mais dispersas.

Tabela 03- Itens com menores médias com relação ao grau de importância atribuída pelos respondentes

AFIRMAÇÕES	Grupo 1 (n=7)		Grupo 2 (n=18)		Total (n=25)		Diferença	
	Média	E. Padrão	Média	E. Padrão	Média	E. Padrão		
Os professores do curso me botaram para baixo.	1,0	0,4	1,3	0,5	1,2	0,4		
Os professores que tive na faculdade falavam uma coisa e praticavam outra.	1,0	0,4	2,2	0,5	1,9	0,4		
O ensino na faculdade foi baseado no discurso de que o professor domina o conhecimento e os alunos os reproduzem.	2,6	0,8	3,1	0,4	3,0	0,3		
Minha formação na faculdade foi insuficiente.	3,6	1,0	3,1	0,6	3,2	0,5		
A ausência de formação pedagógica dos professores, inviabilizou a articulação entre os aspectos epistemológicos e pedagógicos	3,0	0,4	3,8	0,4	3,6	0,3		
Os conteúdos que ensino não foram tratados na formação.	4,0	0,9	3,5	0,6	3,6	0,5		
As aulas dadas na formação são maçantes e não devem ser imitadas.	5,0	0,5	3,1	0,6	3,6	0,5	1,9	0,10
A minha formação foi marcada pelo pedagogismo.	3,6	0,6	3,8	0,5	3,7	0,4		
Os formadores estavam mais preocupados em transmitir conteúdos do que formar professores reflexivos, capazes de analisar a sua prática.	2,9	0,7	4,2	0,5	3,8	0,4		
Minha formação na faculdade não me preparou para exercer a profissão.	4,3	0,8	3,7	0,7	3,8	0,5		
Os professores das disciplinas específicas visavam mais a formação dos bacharéis na área do que a formação do professor da escola básica.	2,3	0,5	4,5	0,4	3,9	0,4	-2,2	0,01

Fonte: Dados da pesquisa

Como foi dito anteriormente, algumas subcategorias foram definidas a partir das respostas dos sujeitos, em pesquisa anterior. Analisaremos a seguir os resultados da Técnica Q, tomando como referência essas subcategorias (TABELA 04, 05, 06 e 07), considerando as quatro afirmações (25%) que tiveram maiores médias em cada uma delas.

Suficiência/insuficiência da formação

Tabela 04- Estatísticas do grau de importância atribuído pelos respondentes segundo o grupo de acordo com uma das subcategorias

AFIRMAÇÕES		Grupo 1 (n=7)		Grupo 2 (n=18)		Total (n=25)		Diferença	
		Média	E. Padrão	Média	E. Padrão	Média	E. Padrão		
Suficiência/insuficiência da formação	O currículo do curso que fiz tinha como objetivo principal a formação do professor.	6,7	0,7	5,5	0,4	5,8	0,3		
	Novas formas de ensinar as disciplinas que ministro fizeram parte da formação.	6,4	0,6	4,9	0,5	5,4	0,4	1,5	0,10
	As disciplinas pedagógicas foram essenciais para a minha formação.	3,1	0,4	6,3	0,6	5,4	0,5	-3,1	0,00
	As disciplinas de formação específica me prepararam para dar aulas na escola básica.	5,4	1,2	5,2	0,5	5,2	0,5		

Fonte: Dados da pesquisa

As médias atribuídas às afirmações nessa subcategoria não ultrapassaram 6 pontos. As quatro maiores médias variam de 5,2 a 5,8. Isso nos permite inferir que os respondentes não atribuíram importância a esse aspecto, sendo ele o de menores médias, comparado com os demais, principalmente no Grupo 02. O Grupo 01 atribuiu médias 6,7 e 6,4 a afirmações que dizem respeito a um currículo que tinha como objetivo a formação do professor, incluindo novas formas de ensinar. No entanto, não atribuem importância às disciplinas pedagógicas na formação, item em que há uma diferença significativa em relação ao Grupo 02 (-3,1). Já no que se refere às disciplinas de formação específicas, há uma maior valorização por ambos os grupos.

Professores dos professores nos cursos de formação

Tabela 05- Estatística do grau de importância atribuído pelos respondentes segundo o grupo de acordo com uma das subcategorias

AFIRMAÇÕES		Grupo 1 (n=7)		Grupo 2 (n=18)		Total (n=25)		Diferença	
		Média	E. Padrão	Média	E. Padrão	Média	E. Padrão		
Professores dos professores	Os formadores propunham outras formas de conhecimento que rompiam com modelos autoritários.	6,9	1,0	6,2	0,4	6,4	0,4		
	Ministraram aulas inovadoras que incentivavam a leitura e a reflexão.	6,3	0,7	6,3	0,4	6,3	0,4		
	Os professores do curso me instigaram a crescer.	6,1	0,7	5,9	0,5	6,0	0,4		
	Os formadores incentivavam a reflexão e a discussão sobre os problemas da escola básica.	7,3	0,4	5,5	0,4	6,0	0,3	1,8	0,01

Fonte: dados da pesquisa

Nessa subcategoria, foram incluídas afirmações que dizem respeito à atuação dos formadores. Dessas, as maiores médias, que estão no intervalo de 6 a 6,4, revelam o reconhecimento de uma atuação docente que promove a reflexão, a discussão sobre os problemas da escola básica e o incentivo ao crescimento do aluno. No conjunto das 16 afirmações dessa subcategoria, observamos que o Grupo 01 valoriza mais essa atuação do formador, conforme analisado anteriormente.

Ensino pelo exemplo

Tabela 06- Estatística do grau de importância atribuído pelos respondentes segundo o grupo de acordo com uma das subcategorias

AFIRMAÇÕES		Grupo 1 (n=7)		Grupo 2 (n=18)		Total (n=25)		Diferença	
		Média	E. Padrão	Média	E. Padrão	Média	E. Padrão		
Ensino pelo exemplo	Estou aprendendo a ser professor sendo professor.	6,0	1,3	7,9	0,5	7,4	0,5		
	Eu tive bons professores na faculdade.	6,7	0,7	7,2	0,5	7,1	0,4		
	Estou me constituindo professor a partir da minha prática pedagógica.	5,3	0,9	7,6	0,5	6,9	0,5	-2,3	0,02
	As experiências e práticas dos professores contribuíram para minha formação docente.	6,6	0,6	6,4	0,3	6,5	0,3		

Fonte: Dados da pesquisa

As quatro afirmações com maiores médias na estatística geral estão nessa subcategoria, variando de 6,9 a 7,4. Isso reforça a ideia de que, principalmente para o Grupo 01, na formação inicial, o formador tem um papel fundamental na constituição da identidade do professor – é a relação mestre-modelo de que nos fala André e Passos (2008, p. 4-5), citando o trabalho de Ronca (2005):

[...] a relação mestre-modelo contribui para a constituição da identidade dos educandos. A autora concebe o modelo como “uma fonte de inspiração, apoio ou parâmetro de recriação”, que instiga o aluno a “construir sua autonomia e a produzir pensamento original”. Segundo ela, seguir o modelo não significa plagiar, mas inspirar-se para construir a própria autonomia e criatividade.

Já no Grupo 02, embora não desconsiderem o exemplo dos seus formadores, a ênfase maior recai sobre a própria prática.

Coerência entre teoria e prática.

Tabela 07- Estatísticas do grau de importância atribuído pelos respondentes segundo o grupo de acordo com uma das subcategorias

AFIRMAÇÕES		Grupo 1 (n=7)		Grupo 2 (n=18)		Total (n=25)		Diferença	
		Média	E. Padrão	Média	E. Padrão	Média	E. Padrão		
Coerência entre teoria e prática	Havia coerência entre os elementos constitutivos do plano de ensino dos professores – objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação.	6,9	0,6	5,8	0,3	6,1	0,3	1,0	0,09
	As aulas na graduação eram coerentes com as propostas pedagógicas para o curso.	6,3	0,7	5,9	0,3	6,0	0,3		
	As atividades realizadas nas aulas da graduação eram coerentes com as tendências do ensino abordadas.	5,3	0,9	5,4	0,4	5,4	0,4		
	O estágio supervisionado realizado na escola permitiu associar a teoria e prática desenvolvidas na formação com a prática da escola.	6,0	0,8	5,2	0,6	5,4	0,5		

Fonte: Dados da pesquisa

Essa subcategoria não contém afirmações com as médias mais altas, apenas duas delas se colocam entre as 11 de maior importância. Para o Grupo 01, a coerência entre teoria e prática é mais relevante do que para o Grupo 02, havendo uma diferença significativa estatisticamente na afirmação que se refere aos elementos constitutivos do plano de ensino.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da pesquisa por meio da Técnica Q nos ajuda a investigar se há concordância de ponto de vista entre os participantes e de que modo isso ocorre. Neste estudo, realizado com 25 professores de escolas públicas, que atuam na Educação Básica, do 6º ao 9º ano, com o objetivo de identificar as representações sociais sobre a formação inicial, a partir da atribuição de notas de 0 a 10 a setenta itens a eles apresentados, foram edificados dois grupos de respondentes.

O Grupo 01, constituído de sete professores, foi o que mostrou maior identificação entre as suas respostas. Para os sujeitos desse grupo, as representações sociais sobre a formação inicial ancoram-se, principalmente, na atuação dos seus professores e no ensino pelo exemplo, o que reforça o papel fundamental do formador na constituição da identidade docente. Esse processo de classificação e categorização nos permitiu tornar familiares as representações construídas, confirmando as crenças e as influências delas nas práticas vivenciadas cotidianamente por esses sujeitos.

O Grupo 02 é constituído de maioria do sexo feminino, embora com maior número de homens que no Grupo 01. Predomina idade inferior a 40 anos e a metade já fez ou faz outro curso superior. Não há nesse grupo uma similaridade forte, estatisticamente (carga fatorial inferior a 0,4) entre opiniões, atitudes, valores, crenças, relacionados ao objeto de estudo.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. E. D. A; PASSOS, L. F. **Professor formador, mestre modelo?** GT-20: Psicologia da Educação. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT20-4415--Int.pdf>. Acesso em: 05/04/2014.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B.A. A utilização da Técnica Q como instrumento de medidas nas ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa** Nº 6. São Paulo. Ed. FCC. 1972, p.46-51. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cpno6no6a07.pdf>. Acesso em 20/fev.2014.

GILLY, M. (2001) As Representações Sociais no campo da educação. In:

JODELET, D. (Org.), **As representações Sociais**, (pp. 321- 341). Rio de Janeiro: Ed Uerj.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

RONCA, Vera F. C. **Relações entre Mestre-Educando: Modelos Identitários na Constituição do Sujeito**. Tese de doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005, 170 p.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Abstract: This study identified the social representations, built by the teachers of Basic Education in Uberaba / MG, regarding their initial training. It is part of the concentration area "Social Representations and Education", the International Centre for Studies in Social Representations and Subjectivity - Education (CIERS-ed). It followed the theoretical and methodological framework of the theory of social representations of Moscovici (1978). For the collection and analysis of data, we used the technique Q, designed by Stephenson, which aims to reveal latent structures in communicative situations and present convergences, as well as variations in the ways of thinking and building the reality of certain subjects. Participants were 25 teachers from public schools in Uberaba / MG, working from 6th to 9th year and within 5 and 10 years of teaching. The instrument contained seventy items related to initial training, presented on cards, for which the subjects had to assign grades from 0 to 10, according to the degree of importance. Through this technique, the respondents were divided into two groups; the first consisting of 7 people, those, whose responses to the items were more similar, and the second with 18 seats, where, there was greater dispersion in the evaluation of the items. For the former, the social representations of the initial training were anchored mainly in the performance of their teachers and teaching by example. The latter were younger. There were, among them, participants who accumulated another function with teaching. There was in this group a strong similarity, statistically, among opinions, attitudes, values, beliefs, related to the object of study.

Keywords: Initial Training. Technical Q. Social Representations

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC E O ENTRELAÇAMENTO COM OS SABERES EXPERENCIAIS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS ALFABETIZADORES

Sabrina Garcez
Magda Raquel D'Ávila Pereira
Cristina Di Santo D'Andrea

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC E O ENTRELAÇAMENTO COM OS SABERES EXPERENCIAIS DOS PROFESSORES E PROFESSORAS ALFABETIZADORES

Sabrina Garcez

EMEI Miguel Granato Velasquez – SMED/PMPA
Porto Alegre – RS

Magda Raquel D'Ávila Pereira

EMEI Miguel Granato Velasquez – SMED/PMPA
Porto Alegre – RS

Crystina Di Santo D'Andrea

SMED/PMPA
Porto Alegre – RS

Resumo: A formação continuada de professores das redes municipais e estadual de ensino no RS, proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), através da parceria entre o MEC e as Universidades Federais com os demais entes públicos – municípios e Estados – se propõe a revisitar aspectos teóricos a partir dos saberes experienciais de professores alfabetizadores, com objetivo de garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Relatamos e analisamos a trajetória dessa experiência como formadoras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no polo de formação localizado no extremo Norte do RS e os desdobramentos da formação enquanto ação continuada na qualificação dos professores alfabetizadores. Embora sem resultados estatísticos provando os avanços alcançados pelo PNAIC desde sua implantação em dezembro de 2012, como política pública nacional, em alguns municípios e instituições que acompanhamos como formadoras da UFSM no Estado do RS, é possível perceber diferenças significativas na ação docente, com a inclusão de ambientes alfabetizadores, a leitura deleite como prática cotidiana, priorizando o letramento, e o lúdico sendo privilegiado no espaço escolar. Ainda, tanto quanto às crianças, como com os professores, percebe-se que as vivências lúdicas, voltadas ao corpo e a exploração do espaço, proporcionam aprendizagens para além da simples decodificação da alfabetização por métodos, tornando a todos, sujeitos participantes e apropriados de seu próprio processo de aprendizagem. Isto foi possível na medida em que os professores, colocando-se no lugar de alunos, compreenderam que todos estamos sempre aprendendo.

Palavras-chave: Formação continuada. Alfabetização. PNAIC. Saberes docentes.

“(...) os professores precisam fazer o esforço de formular, objetivar e traduzir suas práticas e vivências profissionais.”
(Tardif, in NONO, 2011)

1. O FUNCIONAMENTO DE UM PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC surge como um programa de formação continuada de alfabetizadoras e alfabetizadores proposto pelo Ministério da Educação – MEC, através de uma parceria entre Estados, Municípios e Universidades Públicas Federais. Entra em vigor ao fim do ano de 2012, após a experiência com outras duas políticas públicas também voltadas para a formação continuada de professores, o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, implementado entre 2001 e 2002, baseado em módulos e programas da TV Escola, trabalhados pelos formadores de grupo que atingiu cerca de 89 mil alfabetizadores e, pelo PRÓ-LETRAMENTO, considerado a base de estruturação do PNAIC e implementado a partir de 2005, atingindo aproximadamente 180 mil professores, entre orientadores de estudos e cursistas, até seu encerramento em 2010, em duas grandes áreas de conhecimento: a Linguagem e a Matemática. Em seu segundo ano de funcionamento (2014), ainda entre ajustes e falhas que vêm sendo pouco a pouco corrigidas, devido principalmente a ampla abrangência da sua ação, o PNAIC já acumula números bastante expressivos, divulgados pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), a partir dos dados coletados pelo Balanço PNAIC 2013: investimento de R\$3,3 bilhões; cerca de 317 mil professores alfabetizadores participando das formações; 15 mil orientadores de estudos, que atuam em 5420 municípios do país; 38 Universidades públicas para gerenciar as formações; e todos os Estados da Federação aderindo ao PNAIC, contabilizando indiretamente o benefício da formação a mais de 7 milhões de estudantes.

O Censo Escolar de 2010 (INEP) apontava 15,2% das crianças brasileiras sem saber ler nem escrever, apesar de a idade escolar e da frequência às instituições escolares. O PNAIC surge como uma medida do Governo Federal para promover e garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, até os oito anos de idade, alicerçado em quatro eixos: a formação de professores; a distribuição de materiais (literatura infantil, paradidáticos para os professores e jogos pedagógicos); as avaliações formadoras sistemáticas e propositivas, e uma intensa mobilização social em prol da alfabetização. As formações dos professores alfabetizadores, que trabalham nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, são realizadas por Professores Formadores escolhidos em editais elaborados pela Universidade participante na sua região. Por sua vez, a organização e acompanhamento do trabalho são realizados pelos Supervisores, que estabelecem o vínculo entre os Formadores, Orientadores de Estudos, a Universidade e o MEC, e também são selecionados em editais públicos.

Na UFSM, a primeira formação do PNAIC ocorreu sem a divisão por Polos e na sede da Universidade em Santa Maria, em duas etapas, em dezembro de 2012 e fevereiro de 2013, com o total de 22 turmas e cerca de 600

alfabetizadores e alfabetizadoras participantes. Com a adesão maciça da Rede Estadual, em função de um melhor atendimento às Coordenadorias Regionais de Educação e beneficiando o deslocamento dos Professores Orientadores bem como a logística de espaços em períodos de 32 a 40 horas por semana de formação, a Equipe Técnica da UFSM, responsável pela metade norte do Estado, optou por desenvolver o trabalho em três Polos de estudos: em Santa Maria, no centro do Estado, nas dependências da própria Universidade; em Caxias do Sul, região serrana no leste do RS, na sede da Universidade de Caxias do Sul (UCS); e em Santa Rosa, ao Noroeste gaúcho, na sede da Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS (UNIJUÍ, Campus Santa Rosa). É nesse último Polo em que trabalhamos e sobre ele que falaremos no decorrer deste artigo.

2. A EXPERIÊNCIA DO PNAIC NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

No Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria é a responsável pela formação dos Orientadores de Estudos dos municípios e Coordenadorias Regionais do Estado, localizados na metade norte do Estado. Assim, durante o ano de 2014, segundo ano de funcionamento, trabalharam nos estudos, 40 formadoras e formadores que atenderam 22 turmas distribuídas em três polos de formação – Caxias do Sul, Santa Maria e Santa Rosa – com o atendimento a cerca de 600 orientadoras e orientadores de estudos, oriundos das redes estadual e municipais desta região. A metade sul do Estado do Rio Grande do Sul, incluso a Capital e região metropolitana, vêm sendo atendida pela Universidade Federal de Pelotas/UFPEL. Cabe ressaltar que, no primeiro ano de funcionamento do Programa, trabalhou-se a mudança de paradigma alfabetizador, com a fundamentação do Letramento e aspectos relativos ao processo de Alfabetização. Dessa forma, o primeiro ano foi dedicado à Língua Portuguesa e o segundo ano, para a Matemática. Nesse segundo ano, a formação aconteceu com dois formadores, em proposta de docência compartilhada entre as áreas, Língua Portuguesa e Matemática, levando os Orientadores de Estudos a terem uma outra visão do ensino/aprendizagem da Matemática, antes, declarado por eles, muito assustadora e, por isso, muitas vezes deixada de lado nas situações de ensino na sala de aula. Essa ideia fica visível nos depoimentos das professoras:

“Viver... ê, ô...

Ê, ô... ê,ô...

E não ter a vergonha de ser feliz...”

Taí a beleza da Matemática na vida.

(Laura – GT 12 - Fragmento do Diário de Bordo - 2014)

Se me fizessem uma indagação há exatamente um ano atrás, eu diria que a Matemática é o monstro da escola.
(Eliane, GT15 – Fragmento do Diário de Bordo – 2014)

E no da própria Coordenadora do Programa na Matemática, pela UFSM:

Nos encontros de formação os professores trazem relatos cada vez mais surpreendentes, pois é cada vez maior o encantamento deles com esse trabalho. Um trabalho que atinge, também, gestores, professores e comunidade escolar de forma geral. Em 2014, o foco da formação é a matemática e o surpreendente é que o encantamento em relação à matemática é cada vez mais visível, tanto por parte dos professores quanto das crianças que estão vendo essa disciplina com um novo olhar. (Liane – Coordenadora da Área Matemática – PNAIC – UFSM).

Conforme afirma Nóvoa (2010), nosso grande desafio como Formadores, é ensinar os que não querem aprender. Ensinar os que querem aprender nunca foi um problema. O início do trabalho com a Matemática, no âmbito da formação do PNAIC encontrou resistências que foram quebradas a cada encontro, a cada momento, em cada formação. Transformando, lenta e totalmente, a visão que os professores dos anos iniciais tinham, principalmente sobre a Matemática no currículo do Ciclo de Alfabetização.

Procuramos planejar o trabalho de formação a partir do desejo, tendo no prazer de aprender o grande mote impulsionador dos processos de ensinar e de compartilhar, almejados por nós, equipe de formação. Como formadoras, desejamos e planejamos estar nessa função, sentindo prazer na ação de transformar a alfabetização na escola pública, qualificando o processo através das práticas e considerando os saberes das próprias professoras. Incentivando nossas Orientadoras de Estudos a romper com os antigos paradigmas e promovendo o desejo de novas possibilidades às alfabetizadoras. Essas, por sua vez, têm contribuído para que suas professoras alfabetizadoras transformem os processos de ensinar e de aprender em práticas prazerosas de letramento, onde o movimento e a ludicidade, inerentes a infância, promovam a alfabetização dos seus alunos.

O lúdico e o movimento fazem-se presentes nas duas pontas do fio que tece o cotidiano dos processos de formação e o aprender é a ação impulsionadora compartilhada entre todos os envolvidos nesse fazer-se professor alfabetizador. Pouco a pouco, esta ideia tem sido assimilada por nossas professoras orientadoras de estudo: a importância do ouvir, do compartilhar, do mover-se para aprender, do provocar deslocamentos que promovem o ensinar (Serres, 2013).

A formação continuada pensada na perspectiva que rompe o paradigma do não aprender, do receber, do ouvir e do reproduzir; que prioriza o momento necessário à reflexão de sua própria prática cotidiana e dos efeitos desta no aprendizado, é a que desejamos construir em nossos alunos e alunas para que

se efetive a transformação das práticas pedagógicas nas escolas, de forma qualificada e eficiente, garantindo o aprendizado de todas as crianças até os oito anos de idade.

Sabemos que quando tratamos de processos de aprendizagem, nenhuma mudança acontece de imediato e que contamos, principalmente, com os medos e incertezas que surgem diante da desacomodação proporcionada por um trabalho que se pauta pela coletividade, pela discussão e pela partilha, algo ainda pouco usual, embora não incomum, no cotidiano escolar.

Serres (2013, p.12), já nos colocava que, “Antes de ensinar o que quer que seja a alguém, é preciso, no mínimo, conhecer esse alguém”. Esse é o trabalho que temos proposto, na perspectiva de conhecer a cada orientadora de estudo, a partir de um planejamento que se pauta nos diários de bordo como desencadeador do resgate aos saberes experienciais que utilizam em suas práticas cotidianas de trabalho. Por sua vez, essas mesmas professoras provocam carinhosa e afetivamente, esse desconstruir, nos seus pequenos grupos de formação que, por ser entre seus pares, ainda fortalece e aproxima os grupos de trabalho, de modo a levá-los ao pensar coletivamente sobre sua prática, assim como da instituição onde atuam.

Apesar de a instituição escola ainda parecer carecer de sentido, de significado formador, as aprendizagens efetuadas entre as quatro paredes da sala de aula representam muito para seus alunos e alunas. E, mesmo, para seus professores. Diríamos que, para toda a Comunidade escolar, através do trabalho formador realizado no Pacto, a alfabetização passou a ser entendida como um Ciclo de Aprendizagens em Letramento, que envolve as diferentes áreas do conhecimento e prevê um processo de ensino aprendizagem, não constituído em tempos definidos, mas considerando os conhecimentos necessários a esta etapa.

A próxima etapa do PNAIC, prevista para 2015, dará desenvolvimento ao trabalho alfabetizador abordando as Linguagens nas demais áreas do conhecimento: Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

3. O POLO SANTA ROSA E SUA CONSTITUIÇÃO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Em 2013, no PNAIC, trabalhamos com os GTs – grupos de trabalho – organizados no polo Santa Rosa, oriundos dos profissionais de seis Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul da metade norte do Estado, com cerca de 80 professoras e professores da rede estadual. Desenvolvendo aspectos relacionados ao letramento e a alfabetização como processos que se complementam entre si, ocorrendo de forma intrínseca nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o PNAIC buscou ressignificar conceitos que perpassam a educação durante os três anos iniciais do ensino fundamental, especificamente anos responsáveis pela alfabetização escolar.

Nesta perspectiva, o PNAIC defende a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, entendendo por alfabetização muito além da simples decodificação promovida por anos nas antigas turmas de 1ª série do Ensino Fundamental, atentando para uso e as funcionalidades da língua oral e escrita em seus diferentes contextos de utilização, em práticas que privilegiam o letramento.

A realidade é que escolas públicas brasileiras, ainda formam alunos que mal conseguem ler e escrever e, que muitas vezes, não sabem ao menos interpretar e produzir pequenos textos com sentido e com significado. Tal realidade têm contribuído para o grande crescimento do número de analfabetos funcionais: pessoas alfabetizadas mas que não sabem fazer uso social da língua escrita. Uma formação de professores equivocada, e que não é diferente nos municípios que atendemos, onde, inclusive, muitas escolas são do campo.

O PNAIC, no polo Santa Rosa, priorizou ressignificar as práticas pedagógicas, levando em consideração os saberes experienciais dos docentes e promovendo uma dinâmica voltada às discussões e à reflexão do papel exercido pelos professores e professoras no cotidiano das escolas públicas de ensino fundamental. E tem se mostrado eficiente em desconstruir o paradigma criado ao longo da história da educação do país, que mantém a instituição escola estacionada nos primórdios do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI (Nóvoa, 2010), promovendo a formação continuada como espaço de reflexão, diálogo e ressignificação de saberes.

Do seu período inicial em 2012 aos dias atuais foram muitos conhecimentos e aprendizagens partilhados, além de inúmeros questionamentos e dúvidas, ante a uma certeza que se constituiu no grupo:

(...)se forem criadas condições para que os professores reflitam sobre suas práticas e seus problemas de ensino e de vida, se eles reconstituírem suas histórias de vida pessoal e profissional, é possível que seu desencanto [com a profissão e a sala de aula] esmaieça. (Antunes, 2011, p. 9).

Tal afirmação, angariada em um texto da idealizadora e Coordenadora do Programa na UFSM, professora Helenise Sangoi Antunes, corrobora o que a prática como Formadoras vem nos mostrando: a possibilidade de refletir sobre a prática cotidiana vivenciada no âmbito das instituições escolares, que constitui os saberes experienciais apresentados por Tardif (2013). Assim, podemos alavancar as mudanças desejadas e sonhadas na educação de nosso país, qualificando a escola pública e valorizando o professorado.

Saberes que são valorizados pela comunidade escolar, saberes intrínsecos ao ser professor, saberes que constituem e dão suporte ao trabalho desenvolvido na escola, saberes intimamente ligados às suas histórias de vida, tanto pessoal como profissional, ressignificados através da reflexão e análise no seu próprio grupo de trabalho. O próprio Tardif resume os saberes experienciais em itens que destacamos:

(...) É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser. (Tardif, 2014, p. 110).

Nosso objetivo, em conformidade com a proposta do MEC, é de formar educadores dinâmicos e críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização e que priorizem o lúdico e o movimento nas suas práticas pedagógicas, tornando-se, como bons professores alfabetizadores, cientes de que estamos (todos) em processo de aprendizagem, o tempo todo. Além disso, espera-se que as escolas dialoguem com a comunidade em que se encontram inseridas, aprofundando a relação entre ambas e criando um espaço colaborativo, no intuito de alfabetizar todas as crianças na idade certa, isto é, até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização.

4. PNAIC PARA ALÉM DO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Como um programa que caminha para se tornar uma política pública nacional, o PNAIC ainda não possui resultados palpáveis, mensurados e analisados com o rigor necessário à pesquisa científica. No entanto, para o pouco tempo de existência, em face de iniciar seu terceiro ano de funcionamento, centrando sua abordagem na alfabetização matemática em 2014, e tornando-se multidisciplinar para 2015, muitos ganhos têm sido percebidos no bojo de seu funcionamento. Infelizmente, até o momento – outubro / 2016 – o PNAIC não foi retomado.

A ressignificação proposta às atividades cotidianas dos docentes, com a reflexão e a discussão necessária ao aprofundamento teórico, têm promovido práticas que se configuram na grande avaliação diária do sucesso do programa, principalmente a partir das experiências vivenciadas.

Destaca-se, também, relatos e a mostra de trabalhos realizados ao término do ano letivo de 2013, redimensionadas e novamente apresentadas neste encerramento de 2014, com a promoção efetiva de práticas significativas de leitura e escrita, oferecendo a oportunidade do letramento e da alfabetização caminharem de mãos dadas pelas salas de aula dos três anos iniciais do Ensino Fundamental das nossas escolas no Sul, e possibilitando, para além da alfabetização, o uso social da língua escrita e falada. Sua raiz primordial é o significado atribuído ao programa, pois o PNAIC é um PACTO, um comprometimento que se estabelece entre os entes federativos em busca de uma mesma finalidade, a de alfabetizar nossas crianças na idade certa, isto é, até os oito anos de idade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna e ser professora: um olhar sobre os ciclos de vida pessoal e profissional**. Santa Maria, RS: Ed.UFSM, 2011.

CEALE – **Letra A: o jornal do alfabetizador**. Belo Horizonte, MG: Ceale, Faculdade de Educação, mar/abr 2014, Ano 10, n.º 37, Edição Especial. (Dados quantitativos)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em 1º/08/2015.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

NÓVOA, António. **Pedagogia: A terceira margem do rio**. Conferência Que currículo para o século XXI? - Colóquios e Conferências Parlamentares, Comissão de Educação e Ciência / Conselho Nacional de Educação, Lisboa/Portugal, 2010.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. São Paulo, SP: Ed. Bertrand Brasil, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Capítulo **IV**

A VISÃO DE HOMEM, MUNDO, SOCIEDADE E CULTURA E OS COMPLEXOS ASPECTOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR MILITAR: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Josélia Maria Costa Hernandez

A VISÃO DE HOMEM, MUNDO, SOCIEDADE E CULTURA E OS COMPLEXOS ASPECTOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR MILITAR: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Josélia Maria Costa Hernandez

Academia da Força Aérea (AFA)

Pirassununga - SP

Resumo: Este trabalho trata das abordagens de ensino que caracterizam a docência do professor da Academia da Força Aérea (AFA). Utilizando-se da classificação adotada por Mizukami (1986), o objetivo da discussão é detectar nos depoimentos de um grupo de docentes a metodologia que aplicam em sala de aula, apesar de muitos serem bacharéis e não terem contato com as disciplinas de licenciatura que versam sobre essa questão e que habilitam um professor na graduação. Ao lado dessa análise, outra mais minuciosa, embasada nos pressupostos da Análise da Conversação, principalmente em Marcuschi (2002, 2003) e Urbano (1999), exemplificará linguisticamente como a docência numa instituição de ensino superior militar por excelência configura-se como complexa, conforme Morin (1996) e Morin e Le Moigne (2000). O trabalho caracteriza-se como uma pesquisa empírica e, por descrever as particularidades de alguns professores em relação a sua docência, metodologicamente caracteriza-se quanto a seu objetivo como explicativa. Os dados analisados foram coletados por entrevistas semiestruturadas aplicadas a dez docentes da Academia, dois de cada área de conhecimento que compõem a sua Divisão de Ensino. O critério de escolha dos participantes deu-se conforme o seu tempo de serviço na Academia: um professor mais antigo e um mais moderno. As reflexões sobre as abordagens do ensino e da aprendizagem não são inusitadas, no entanto a relevância desta pesquisa reside justamente no fato de apresentá-las a partir de uma realidade ainda pouco conhecida no meio acadêmico que é a docência de professores civis numa instituição de ensino superior militar².

Palavras-chave: Abordagens de ensino. Ensino superior militar. Análise da conversação.

1. INTRODUÇÃO

A Academia da Força Aérea (AFA) é uma instituição de ensino superior militar cujo corpo docente constitui-se predominantemente de professores civis. Devido à formação bastante abrangente proposta pelos Cursos de Formação de Oficiais Aviadores, Intendentes e Infantes e Bacharelado em Administração, há disciplinas de diversas áreas da ciência, disciplinas essas ministradas por professores em sua maioria bacharéis, ou seja, que não tiveram as disciplinas

² Originalmente, este trabalho foi apresentado no XII Congresso Nacional de Educação – Educere, realizado entre 26 a 29 de outubro de 2015, na PUCPR, Curitiba-PR e, por isso, também consta de seus Anais.

específicas da licenciatura que habilitam o seu graduando a lecionar. Este trabalho trata de quais abordagens de ensino permeiam o discurso do professor da AFA, uma vez que, apesar de deterem pouco conhecimento específico e formal sobre elas, trazem em seus depoimentos elementos que caracterizam a natureza de cada uma delas.

A questão inquietante que orientou estas reflexões foi justamente o fato de como esses professores, apesar de virem de formações diversas, muitos somente com o bacharelado, tornaram-se, na sua maneira, porta vozes das abordagens teóricas contemporâneas que procuram explicar o processo de ensino e de aprendizagem. Como hipótese, tem-se o fato de que, apesar de uma organização militar, a Academia da Força Aérea é uma instituição cujo processo de ensino não foge à noção de complexidade dos tempos atuais.

Esta reflexão justifica-se por sua relevância institucional e científica. Institucional, porque os docentes se mostram inclinados a buscar sempre a melhor maneira de trabalhar, modelando, assim, a sua formação e profissionalização docente em prol da aprendizagem de seu jovem cadete. Científica, porque quase não há estudos que tratem de aspectos relacionados ao ensino superior militar, quiçá da formação e profissionalização de seus docentes.

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho é apontar como a abordagem teórica e metodológica adotada pelo docente da AFA é traduzida em seu discurso sobre sua própria docência. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos analisar as falas dos docentes em relação à concepção que eles têm de homem, mundo, sociedade e cultura e ressaltar, assim, qual abordagem de ensino está embutida nessas falas. Esta análise será respaldada pelo clássico trabalho de Mizukami (1986), e a opção pela escolha desta teórica propriamente dita justifica-se em Santos (2005).

Com o intuito de aprofundarmos a análise, lançaremos mão de Urbano (1999), Marcuschi (2002, 2003), Ilari e Geraldi (1985) e Penhavel (2005) para sustentar os pressupostos linguísticos da Análise da Conversação aqui utilizados, na medida em que, ao contextualizarmos essa teoria linguista, mostrar-se-á como ela pode esclarecer algumas questões pedagógicas que rondam o dia a dia do professor. Já para as questões sobre a complexidade do ensino na Academia, recorreremos a Morin (1986) e Morin e Le Moigne (2000).

Em relação aos procedimentos metodológicos deste trabalho, quanto ao seu objetivo, esta pesquisa caracteriza-se como explicativa, já que busca explicar as características de um grupo de docentes em relação às abordagens de ensino adotadas na AFA. Apesar de o trabalho com a abordagem de ensino não trazer muitas novidades para o estudo da formação e profissionalização docente, a contribuição desta pesquisa é apresentar outro olhar sobre uma realidade de que poucos têm conhecimento que é o ensino superior numa instituição militar.

Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados por meio de entrevista semiestruturada aplicada a dez docentes da AFA, dois de cada área

de conhecimento que compõem a Divisão de Ensino da AFA, ou seja, área das Ciências Administrativas, Ciências Humanas, Ciências da Linguagem, Ciências Exatas e Ciências do Esporte. O critério de escolha dos participantes deu-se conforme o tempo de serviço na Academia: um professor mais antigo e um mais moderno. Todavia, para esta análise foi selecionado apenas um depoimento para exemplificar cada abordagem, ou seja, cinco docentes, o que justifica utilizarmos o estudo de caso para compreender melhor o fenômeno estudado dentro desse contexto real de ensino. Assim, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa empírica.

2. A VISÃO DE HOMEM, MUNDO, SOCIEDADE E CULTURA

Há na literatura diversos teóricos que se dedicam à análise das diferentes abordagens do ensino e da aprendizagem. Santos (2005, p. 20) destaca quatro deles:

Bordenave (1984, p. 41) classifica e distingue “as diferentes opções pedagógicas segundo o fator educativo que elas mais valorizam”. Libâneo (1982, p. 12) utiliza como “critério a posição que as teorias adotam em relação às finalidades sociais da escola”. Saviani (1984, p. 9) toma como critério de classificação “a criticidade da teoria em relação à sociedade e o grau de percepção da teoria dos determinantes sociais”. Mizukami (1986, p. 2) considera que a base das teorias do conhecimento envolve três características básicas: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto – apesar de reconhecer que existem muitas variações e diferentes combinações possíveis.

Para análise dos depoimentos dos docentes da AFA, seguiremos, como já o dissemos, os passos de Mizukami (1986), justamente porque, para entender o processo educativo, há que se levar em conta não só os aspectos político-sociais, como também o humano, o cognitivo, o emocional e o cultural que envolvem os sujeitos.

Caracterizada metodologicamente como uma pesquisa explicativa que, de acordo com Gil (2008, p. 28), tem “como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”, durante seu processo foi realizada uma entrevista semiestruturada com dez docentes, cujo critério de escolha baseou-se no seu tempo de serviço na AFA, ou seja, foram escolhidos um professor mais antigo e um mais moderno para colaborar com este projeto. Das dez questões que direcionavam a pesquisa, a selecionada para esta análise foi a seguinte: como é tratada nas suas aulas a visão de homem, mundo, sociedade e cultura?³

³ Apesar de dez professores respondentes, escolhemos apenas cinco, para exemplificar cada uma das abordagens.

Dessa forma, passemos à transcrição das respostas a essa pergunta e sua respectiva análise. A primeira abordagem a ser exemplificada é a comportamentalista, e o depoimento é do professor 01⁴:

Eu acho que não. Muito raramente, pra falar a verdade porque é uma disciplina extremamente quantitativa e extremamente... é... uma das vertentes que eu não tenho pela minha própria formação; eu discuto: “olha, tem que chegar a tanto de material em tal lugar, em tal dia”, então é muito quantitativa, eu tenho pouca possibilidade de ter uma discussão um pouco mais dentro desse contexto e eu acho que eu não tenho a formação suficiente pra entrar numa discussão mais aprofundada ou... nesse âmbito de homem, sociedade, cultura. Falo muito de cultura organizacional, apesar de não dominar essa área, mas é um entrave muito grande para a área de logística, porque às vezes você quer mudar alguns processos de trabalho e a cultura organizacional ela é uma barreira que você tem que vencer, então, eu comento, mas comento pouco porque eu acredito que tem pessoas mais capacitadas pra entrar nesse mérito como nessa questão. Mas assim... muito pouco.

[...] toda a parte inicial da minha disciplina é com relação... eu começo fazendo um histórico, então em cima da função da logística dentro do ambiente militar e do porque do desenvolvimento desse conhecimento na profissão, qual a necessidade para a profissão, o respeito que você tem que ter... porque no ambiente militar chegar um suprimento, por exemplo, na Amazônia, é questão de sobrevivência para a tropa que está lá, é questão de respeito chegar o material correto, em condições adequadas, é... e a maioria das ferramentas que a gente trabalha aqui elas saíram do ambiente militar, então esse é o apelo que eu tenho pra tentar trazer o cadete pra dentro da minha disciplina porque se eu for pegar os livros que eu tenho disponíveis hoje pra trabalhar são todos livros que falam de indústria, eles leem aquilo lá, então eles acham que eles nunca vão usar a ferramenta “a” ou a ferramenta “b”; a única forma é trazendo a história, o ambiente militar pra dentro da disciplina, então eu falo da Guerra do Golfo, eu’ falo de Napoleão; tudo isso pra tentar fazer ó: “você se encaixa nesse ambiente, esse ambiente é seu”, entendeu? Mas é a única forma que eu encontrei, eu imagino que eu consigo trazer um pouco da atenção deles pra aula (P01).

Num primeiro momento, o professor 01 fica um pouco em dúvida, mas depois afirma que esse tipo de questionamento ocorre raramente, já que sua disciplina trabalha com aspectos quantitativos, e assume não ter “a formação suficiente pra entrar numa discussão mais aprofundada ou... nesse âmbito de homem, sociedade, cultura”. O docente vê alguma possibilidade de tratar desses conceitos quando discute a cultura organizacional e logística dentro do ambiente militar e, para isso, busca tais conceitos na história das guerras para ilustrar o conteúdo de sua disciplina de maneira didática e contextualizada. Ao concluir sua resposta, deixa bem evidente que necessita da experiência ou experimentação do

⁴ Doravante, identificaremos os docentes colaboradores como professor 01 (ou P01), professor 02 (ou P02) e assim sucessivamente. Para o entrevistador, (E).

ambiente militar em que o cadete está inserido, para transmitir-lhe o conhecimento requerido em sua disciplina.

Conforme explica Mizukami (1986), na abordagem comportamentalista, “a educação está ligada à transmissão cultural”. Para Skinner, expoente da abordagem em questão, não se aprende sozinho. A educação tem um poder controlador, na medida em que é responsável por transmitir os conhecimentos, padrões de comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas. Por isso, sua finalidade é provocar uma mudança no indivíduo. Dessa forma, aquisição do conhecimento implica necessariamente a mudança de comportamento, a qual acontece pelo treinamento. Essa mudança de comportamento é moldada pelo estímulo e reforço, ou seja, enfatiza-se o objeto, considera-se a experiência ou a experimentação programada como a base do conhecimento. Portanto, “fica clara a orientação empirista dessa abordagem: o conhecimento é o resultado direto da experiência” (MIZUKAMI, 1986, p. 26).

As características da abordagem humanista podem ser vistas na sucinta resposta do professor 02:

[...] deixa eu pensar um pouco. Ah, eu acho assim, eu sempre busco fazer um... questionamento das coisas, sabe? De questionar os motivos reais das coisas, de mostrar pra eles que eles podem discutir o assunto e que nem sempre o assunto tem resposta também, né, porque você às vezes fala: “não, mas isso é bom?” “Não sei, depende, isso pode ser bom ou não, depende de como você trata”, então, esse tipo de questionamento assim com relação às coisas e não está tudo fechado e nem tudo tem motivo, eu acho que essa é uma maneira como eu enxergo as coisas também (P02).

Depois que é feita a pergunta para o professor 02, há uma pausa, e ele pede para pensar um pouco sobre ela. Ao responder, pontua que sempre faz questionamentos sobre o assunto do qual trata, mostrando aos cadetes de que nem sempre para tudo há uma resposta; de que nem sempre a ideia do bom é genérica, mas que depende do ponto de vista pelo qual é tratado. Logo, a visão de homem, mundo, conhecimento e cultura não é fechada.

Na abordagem humanista, de acordo com Mizukami (1986), o ser humano é um projeto contínuo e inacabado, ele não vem ao mundo com um fim estabelecido, pois a descoberta de si mesmo ocorre permanentemente. Apesar de nem sempre haver equivalência entre o mundo que lhe é externo e o seu mundo subjetivo, aquele sempre é reconstruído por ele, por isso adquire novos sentidos. Portanto, a ideia de cultura e sociedade não é pré-concebida, mas fundamentada na subjetividade de cada um, por isso a necessidade de que seja definido um relacionamento de qualidade entre as pessoas.

Já na resposta do professor 03, nota-se a influência da abordagem cognitivista:

Olha, eu sempre... pela própria disciplina minha, que é gestão de pessoas, necessariamente você tem que passar pra eles uma nova

mentalidade em relação ao ser humano, né? Como eu faço isso aí? Sempre a partir dos princípios que a gente tem; dos princípios de educação necessários que a gente tem que ter; então, o que eu passo para eles? Que o ser humano precisa ser compreendido, atendido nas suas necessidades, mas que por outro lado ele também tem que atender às necessidades da organização; ele é um ser, é como se fosse um dentinho dentro de uma engrenagem, então, ele tem que conhecer muito bem o seu papel e conhecer a sua missão, isso que eu passo pra eles; sempre eu vinculo aquilo que eu estou ensinando naquele momento com a missão que se tem, né? Sempre retomo: “qual é a missão da organização? No nosso caso, Força Aérea? Qual é a missão de uma Força Armada?” Agora, nós não estamos a todo o momento em guerra, a gente tem um dia a dia, a gente está em tempos de paz. Agora, como nós vamos tratar as pessoas? Vamos pisar em cima das pessoas pelo simples peso da platina que carrega? Então quanto mais eu falo isso pra eles, quanto mais você cresce dentro da hierarquia, mais responsável você é e ter conhecimento não nos faz melhor do que ninguém, nos faz mais responsáveis. É isso que eu procuro passar pra eles. Sempre se pôr com fundamento, eu não falo em religião, mas eu falo em religiosidade, que o homem também tem que ter uma consciência de que ele é limitado, que ele precisa compreender que ele não consegue resolver todos os problemas por ele mesmo, que existe um ser superior, mas eu não falo em religião, respeito todas as religiões; muita gente vem me perguntar se eu sou evangélico; eu não sou evangélico eu sou católico, mas eles vêm me perguntar: “o senhor é evangélico?” “Não, não sou”. Talvez pelo modo de colocar. Então sempre assim, com carinho, com respeito, com princípios, com honestidade, tentando passar pra eles os valores que a gente tem, adquiriu com o tempo, a experiência que a gente vai adquirindo também com o tempo; porque a gente vai aprendendo a lidar com as coisas e com os anos de “janela” mesmo. Porque quando a gente é moço a gente quer resolver tudo no ímpeto, né, e as coisas às vezes não funcionam assim (P03).

A visão de homem e mundo está intimamente ligada a do conhecimento, isto é, este é produto da interação daqueles, de acordo com as explicações de Mizukami (1986). Mas para isso, de acordo com Piaget, um dos representantes desta abordagem, o desenvolvimento cognitivo se dá por etapas que se relacionam e se sucedem até alcançar um “estádio de inteligência”. Assim, presume-se que, respaldado pela afetividade e inteligência, cada indivíduo possui um desenvolvimento único.

Mizukami (1986) explica que, pela abordagem cognitivista, o processo de ensino e de aprendizagem incita estados de desequilíbrio no aprendiz, e é ele próprio que vai construir o conhecimento. Piaget afirma que na educação não se dissocia o intelectual do moral, por isso o aprendiz deve aprender por ele mesmo a construir a verdade. Para tanto, é necessário que ele capte as informações, a fim de processá-las até chegar a essas verdades. No entanto, isso não ocorre se não for estabelecido um processo de democratização, ou seja, um ambiente educacional de socialização e cooperação, no qual se construa a aprendizagem, e é esse ambiente que o professor 03 procura construir em sua sala de aula.

Para exemplificar a abordagem sócio-cultural, o depoimento do professor 04:

Sim, é... essa e questão do homem e sociedade também eu posso falar porque eu tive a oportunidade de fazer algumas disciplinas na sociologia, na antropologia e sim, me ajudaram muito, então, em muitos momentos pós competição surgem questões muito interessantes pra serem trabalhadas na relação que envolvem relacionamentos, questões sociais, questões políticas. Vou dar um exemplo aqui de política pública, eu toco muito nesse assunto durante a sala de aula – estamos num local ímpar no Brasil, com uma estrutura ímpar, ela tem tudo o que eu precisava de recursos físicos, não me falta nada, de recurso físico não me falta nada, e eu acredito que dentre os profissionais que existem no atletismo, em educação física, eu também não sou um profissional que deixa a desejar, talvez não seja o melhor, mas não deixo a desejar, com certeza, não. E aí começamos a questionar o próprio valor da aula, do local, do material que a gente usa, fazer eles refletirem sobre a participação deles na aula, justificando o que está sendo investido neles, enquanto futuros oficiais, se eles estão sabendo responder ao que a sociedade está passando para eles, todos os recursos que a sociedade investe aqui está tendo um retorno? Você está usando bem, você está conseguindo, de certa maneira, mostrar que vale a pena investir dinheiro aqui? Então eu trago pra eles esse contexto, trago também o contexto das relações sociais mesmo, entre os grupos, de dominação, como as questões sociais dominam e são mais importantes do que um resultado numa competição. Como é que conseguem, de certa maneira, fazer uma pessoa se tornar líder ou então, uma pessoa ser “queimada” totalmente apenas com fatos sociais, no convívio social. Então, são questões rotineiras na minha sala de aula, no meu espaço da aula (P04).

No depoimento do professor 04, é nítida a abordagem sócio-cultural, nela o homem é o seu sujeito. E, transpondo para o contexto da AFA, o docente deixa evidente que o cadete e a sua vida nesta instituição pública de ensino devem ser motivo de análise. O intuito desta abordagem é desenvolver uma consciência crítica do sujeito sobre sua realidade, bem como de uma ação crítica capaz de transformar o meio em que ele está inserido, por isso o professor enfatiza os aspectos sociais, políticos que estão envolvidos na sua aula.

Para Paulo Freire (apud MIZUKAMI, 1986, p. 86), o maior expoente da abordagem sócio-cultural no Brasil, "o homem é o sujeito da educação e, apesar de uma grande ênfase no sujeito, evidencia-se uma tendência interacionista, já que interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis". Para esse teórico, toda ação educativa é libertária, pois busca destituir o homem do estigma da manipulação social. Não há o acomodamento do homem dentro da sociedade, na medida em que lhe é desenvolvida uma consciência crítica, pela qual ele assume o seu papel de sujeito social. Essas reflexões também são discutidas pelo professor 04, quando traz para o contexto de sala de aula não só a questão

das relações sociais como também a da dominação. Enfim, sua aula é também de conscientização.

Vale ressaltar, para concluir essas análises, que o fato de as falas aqui transcritas circunscreverem-se a uma determinada abordagem, isso não significa que os professores não transitem por outras em outros momentos de sua docência.

3. OS MARCADORES CONVERSACIONAIS E A METODOLOGIA ADOTADA EM SALA DE AULA

Para dar prosseguimento a nossa discussão, passaremos à apresentação de um depoimento cuja análise basear-se-á nos pressupostos linguísticos da Análise da Conversação, como já foi referido anteriormente.

À guisa de esclarecimento quanto aos procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, a fala do professor 05 apresentará uma transcrição diferente das demais que já apareceram no decorrer deste texto, isso porque esta, especificamente, evidenciará a oralidade e pautar-se-á pelas normas prescritas pelo Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil (Projeto NURC). Alguns dos sinais utilizados nesta transcrição normatizados pelo NURC são: uso de **maiúscula**, para a entonação enfática; uso de **reticências** (...), para qualquer pausa; uso de **dois-pontos** (:), para alongamento das vogais; uso de **hífenes** (- - -) para comentários que quebram a sequência temática da exposição ou desvio temático; uso de **colchete** ([]) ligando as linhas, para a superposição ou simultaneidade de vozes; uso de **barra** (/), para o truncamento das ideias; uso de **parêntese** (()), para incompreensão de palavras e segmentos.

Na sequência, então, a resposta do professor 05:

1 P05: éh::... mais a parte ética ... né? a gente vai mais pela parte ética... um
2 pouquinho de disciPLI::na e a parte ética... né? a parte honEsta... né? ser
3 honEsto... pelo menos... né? pelo menos consigo mesmo... né..., mas éh::...
4 mais por esse lado... a gente não tem muita possibilida::de de extrapolar... né?
5 porque quando eu conto as histó::rias... eu mostro algumas coi::sas... ah::ah é
6 uma realidade flsica... então por exemplo... o:: por exemplo o Hubble como é
7 que você faz éh::... pra orientar o Hubble prum projeto de trabalho?
8 então por exemplo os astrônomos brasileiros se reuni:ram... em 2007 2008
9 e eles consegu:i:ram éh::... catorze dias... dUas horas por dia... das oito
10 às dez da noite... o Hubble virar para uma determinada localização na
11 Galáxia... então eles conseguiram isso... são vinte e oito horas...ah catorze
12 vezes duas horas / vinte e oito horas... só que éh::... o:: o Hubble ele demanda
13 um tempo de... éh: transferência de posição... então ele ele... você não vai
14 conseguir vinte e oito horas líquidas você vai ter um pouco menos...então eu
15 explico pra eles como é que é feito isso aí...então gasta meia hora pra pra
16 posicionar... coisa desse tipo

.....[

17 E: o que que é isso?

18 P05: o Rubble?
19 E: é:
20 P05: aquele telescópio espacial...
21 E: ah:: tá:
22 P05: então... isso aí é o que eu explico pra eles... então falo como é que é feito e
23 por exemplo... essas éh::... horas remanescentes... TOdos os astrônomos
24 trabalhando jUN:tos eles vão trabalhar mais ou menos durante cinquenta anos
25 com os dados que vieram... éh:: não é um negócio assim que... vc faz de uma
26 hora para a outra... então... todos esses dados vão demorar... eu mostro... por
27 exemplo...uma relação com relação à Lua ah::... o pessoal foi pra Lua em 69...
28 julho de 69... trouxeram três quilos e meio de pedra... porque não podiam
29 trazer muito mais por causa da capacidade da da nave... então eles trouxeram
30 três quilos e meio... e esses três quilos e meio trouxeram/foram para os
31 Estados Unidos e... éh::... uma parte foi pra Europa e outra parte foi pra
32 Rússia... apesar de se falar em Guerra Frla... a Rússia pegou uma parte
33 dessa... éh::... junto com a NASA... eles dividiam e transferiam material e
34 conhecimento... não é do jeito que o pessoal comenta aí...--a guerra fria foi
35 mais um... um negócio meio esquisito aí... - - então eu comento com esse
36 detalhe aí e:: aí eu comento também... por exemplo... vamos supor que o
37 aviÃO que estivesse transportando caísse no mAr... naquela ocasião... o que
38 que seria mais fácil fazer e mais econô:mico fazer? mandar outra nave pra
39 Lua pra pegar as pedras ou tentar recolher as pedras no avião que caiu no
40 fundo do mar? mandar de novo uma nave pra Lua... o primeiro li::vro... que
41 saiu sobre a Lu::a ele foi publicado dEz anos depois... e só tinha alguns
42 detalhes... um llvro que tinha tOda a parte da arei:a da Lua a-analisAda...
43 detalhAda saiu vinte anos depois... então foi aí que eles começaram a
44 descobrir que a Lua era filha da Terra... então... parece que foi um choque
45 mesmo que / tinha:: / tava ainda na fase de formação::... bateu e separou... a
46 Terra e a Lua... elas eram um pacote só... então... parece que foi um choque
47 mesmo... que a:: composição química ()... então... a gente vai explican:do
48 e éh: as minhas éh:: paradas são mais ou menos desse tipo...como é que
49 funciona a coisa? porque eles acham que:: éh:: eu tenho um negócio e
50 vou fazer isso...eu tenho aquele negócio/é que nem o projeto James... o Brasil
51 é dOno do projeto James...um dos donos...entrou com pouco dinheiro... mas é
52 um dos donos... então, ele tem uma / ah:: ao longo do ano ele pode usar seis /
53 horas Olto horas... o telescópio... só que... Líquido dá seis horas e vinte
54 minutos... ele não consegue oito horas... só a movimentação
55 pra pro ponto que quer demora uma hora... por exemplo como que foi feito
56 aquele projeto James? são placas hexagonais de:: espelho... né? cada uma
57 demorou dois anos pra polir... são várias placas somando oito metros...
58 então::... você imagina... o pessoal acha que é só fazer e tudo pronto...
59 E: é só ()
60 o telescópio do monte Palomar? a lente demorou dEz anos pra esfriar...
61 porque a primeira formou bo:lha () na fase de resfriamento mais rápido...
62 então... uns foram esfriando devargazi::nho... porque ela tem que estar
63 cerTInha... não pode ter uma virgulazinha () em cinco metros de de lente...
64 é o tal negócio... uma sujeirinha ela interfere no entendimento...
.....[
65 E: sim () aí vai uma década só pra
.....[
66 é e isso aí o pessoal tem que aprender... precisa ter paciência... as coisas não
67 são do jeito que a gente quEr... a única coisa assim, agora diretamente
68 a gente não entra, né?

O tópico frasal da resposta à questão desenvolve-se em um enunciado matemático e, a partir dele, o professor vai demonstrando como na sua docência a visão de homem, mundo, sociedade e cultura entrecruza com o conteúdo de sua disciplina.

À primeira vista, quando se lê a resposta do docente, a impressão é que ele não respondeu à questão; parece uma resposta desprovida de qualquer sentido. Todavia, nas entrelinhas de sua fala, ele dá uma aula exemplificando o que é *ética*, como ele resumiu bem o sentido da pergunta, numa linguagem estruturalmente matemática.

Quanto à palavra *ética*, vale lembrar que ela trouxe em sua acepção, o significado das duas palavras do grego clássico, *éthos*⁵ e *éthos*⁶, ou seja, *ética* está relacionada aos bons costumes, ao caráter, a princípios de civilidade que não mudam com o decorrer do tempo, nem do espaço. Um princípio universal que rege as ações do homem.

E, já que estamos transcendendo por diversas linguagens, entendamos, porém, como aqueles marcadores conversacionais, esses “mecanismos que atuam no nível do discurso (aqui entendido como organização textual-interativa), estabelecendo algum tipo de relação entre unidades textuais e/ou entre os interlocutores”, de acordo com Penhavel (2005, p. 1296), dotam de sentido a fala do docente nesse raciocínio matemático.

Em relação às características dos marcadores, Marcuschi (2003, p.61) explica:

parece claro que na análise da conversação não se podem empregar as mesmas unidades sintáticas que para a língua escrita. Tudo indica que as unidades, na conversação, devem obedecer a princípios comunicativos para sua demarcação e não a princípios meramente sintáticos. Existem relações estruturais e linguísticas entre a organização da conversação em turnos (marcados pela troca de falantes) e a ligação interna em unidades constitutivas de turno. Isto sugere que os marcadores do texto conversacional são específicos e com funções tanto conversacionais como sintáticas.

De acordo com Urbano (1999, p. 87), quanto ao aspecto formal e estrutural dos marcadores conversacionais, primeiramente eles se dividem em marcadores linguísticos e não-linguísticos. Os marcadores não linguísticos não foram considerados nesta análise. São eles os gestos, os risos, os olhares...

Já os linguísticos, na classificação do mesmo autor, podem ser de natureza verbal ou prosódica. Os de natureza verbal dividem-se em lexicados e não lexicados. Como marcadores lexicados, podem ser citados o *por exemplo* (linhas 6, 8, 23, 36, 55), o *parece* (linhas 44, 46), o *então* (linhas 6, 8, 11, 13, 14, 15, 22, 26, 35, 43, 44, 46, 47, 52, 58, 62), e como verbais não lexicados, os *éh* (linhas 1, 3, 7, 9,

⁵ Escrita com a letra épsilon (ou e curto), que significa costume.

⁶ Escrita com a letra eta (ou e longo), que significa propriedade de caráter.

12, 13, 23, 25, 31, 33, 48, 49), os *ah* (linhas 5, 11, 21, 27, 52). Os marcadores de natureza prosódica são as pausas (com exceção das linhas 17, 18, 19, 21, 24, 38, 39, 49, todas as demais), os alongamentos (linhas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 21, 23, 24, 25, 27, 31, 33, 36, 38, 40, 41, 42, 45, 48, 49, 52, 56, 58, 61, 62) e a mudança de altura no tom de voz (linhas 2, 3, 6, 9, 23, 24, 32, 37, 41, 42, 43, 51, 53, 63, 67).

Também esclarece Urbano (1999, p. 89) que o aspecto sintático dos marcadores conversacionais caracteriza-se pela sua natureza de independência em relação a outros elementos da oração. Tanto os marcadores não lexicados (*éh*, *ah*), como os lexicados (*né?* = não é?) (linhas 1, 2, 3, 4, 56, 57) apresentam-se independentemente na oração.

Em relação ao aspecto semântico dos marcadores,

os recursos verbais que operam como marcadores formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência. Não contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam-no no contexto geral, particular ou pessoal da conversação (MARCUSCHI, 2003, p. 62).

Assim, apesar daquela relativa falta de sentido, são esses elementos estratégicos, e uma de suas funções é assegurar a atenção do interlocutor na conversação.

Por outro lado, alguns marcadores não são tão desprovidos de sentido assim. Por exemplo, quando o professor fala “*parece que foi um choque... mesmo*” (linhas 44, 46) em relação ao fato de que “a Lua e filha da Terra” (linha 44), em termos semânticos, a expressão *parece que* não tem validade para o entendimento da maternidade da terra (ou filiação da lua), todavia não só atenua a atitude do falante em relação ao que vai dizer como também identifica o seu conhecimento em relação ao assunto. Tanto que ele repete a mesma estrutura logo em seguida, nas linhas 46 e 47, apesar de sua natureza modalizada.

Quanto à questão da modalização, vale lembrar que alguns elementos perdem (mais ou menos) o seu valor semântico, por conseguinte o sintático também; no entanto, adquirem um valor modalizador. É o caso do *então* bastante recorrente no excerto. Vejamos um exemplo:

- 5 porque quando eu conto as histó::rias... eu mostro algumas coi::sas... ah::ah é
6 uma realidade flsica... então por exemplo... o:: por exemplo o Hubble como é

O valor conclusivo da conjunção *então* não perde totalmente seu sentido, todavia é desnecessária numa sequência que se quer explicativa, ou melhor, exemplificativa. Dessa forma, o *então* figura como uma função modalizadora indicando certa hesitação, sancionada logo em seguida pelo prolongamento e pela repetição do *por exemplo... o::*. Tal hesitação não denota o desconhecimento do assunto; pelo contrário: o completo domínio do mesmo

apenas demandado por um átimo de tempo para a ordenação das ideias a serem pronunciadas posteriormente.

Como conjunção conclusiva, o *então* passa para um segundo plano a sua função oracional de expressar uma conclusão a partir do que foi dito anteriormente e se coloca em primeiro, assumindo a função de “advérbio de enunciação”, como chamaram Ilari e Geraldini (1985, p. 39) esses elementos responsáveis por essa ordenação, esse planejamento das ideias no exato momento da fala, elementos esses que “não servem para tornar mais explícitas as ‘pequenas cenas’, mas veiculam opiniões, atitudes que o locutor assume a respeito das mesmas, ou a respeito do fato de falar delas”.

Considerando que o excerto aqui analisado advém de um contexto de entrevista, em que os enunciadores concomitantemente estabelecem o rumo da construção do significado desejado para a interação instaurada, pragmaticamente falando os marcadores discursivos (ou conversacionais) se revestem de fundamental importância, na medida em que:

ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado; que funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático; que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação pessoal (URBANO, 1999, p. 90-1).

Dessa forma, o professor 05, mesmo sem essa consciência linguística, procura manter em sua fala o laço interacional proposto primeiro pelo entrevistador. Quando nas linhas 6 e 7, ele elabora uma pergunta, ela tem o propósito, além de responder à questão que lhe foi feita, de manter e/ou continuar a interação antes estabelecida, introduzindo um novo assunto na conversa:

6 uma realidade física... então por exemplo... o:: por exemplo o Hubble como é
7 que você faz éh::... pra orientar o Hubble prum projeto de trabalho?

O experiente professor transcende o momento da entrevista e interpola naquele contexto de interação uma técnica metodológica que adota em suas aulas bem como as respectivas condições da produção de seu discurso sobre a visão de homem, mundo, sociedade e cultura. E mais; estabelece o lugar do entrevistador que, naquele momento, passa a ser investido de uma nova personagem na interação: a de um entrevistador-aluno-ouvinte.

E essa dinâmica é ao mesmo tempo tão mágica e automática que o entrevistador, naturalmente, aceita as condições agora estabelecidas na interação proposta pelo professor e quebra a sequência temática de sua exposição lhe perguntando na linha 17: “O que é isso?”.

Ao responder, o professor evidencia para aqueles docentes ali presentes (mesmo que apropriados naquele momento do papel de discentes) a metodologia que utiliza em sala de aula.

Mas, afinal, como esses elementos da Análise da Conversação puderam denotar a metodologia adotada pelo professor? Há, talvez, quem ainda encontre no excerto analisado apenas um amontoado de frases construídas com infinitas repetições. Entretanto, sobre essas repetições explica-nos Marcuschi (2002, p. 105):

mais do que uma simples característica da língua falada, a repetição é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade. Por ser uma estratégia de grande maleabilidade funcional, a repetição assume um variado conjunto de funções. [...] Na fala, as repetições apresentam características de um planejamento linguístico *on-line* com traços de um texto realmente não planejado (Ochs, 1979). Como forma de organização textual-interativa, as repetições conduzem à produção de segmentos inteiros duas ou mais vezes, motivados pelos mais diversos fatores, sejam eles de ordem interacional, cognitiva, textual ou sintática.

Ademais, são esses *repetitivos* marcadores conversacionais sob a égide de seus diversos aspectos que marcaram a evolução da entrevista, a saber: os *né?* (linhas 1, 2, 3, 4, 56, 57), que buscam apoio ou aprovação do discurso; os *mas* (linhas 3, 51), que necessariamente não vão indicar uma oposição ou adversidade ao que foi dito antes, mas vão reordenar a conversa sob um outro ponto de vista; as ocorrências e recorrências de palavras estereotipadas, como os *ah*, *éh* (linhas 1, 3, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 21, 23, 25, 27, 31, 33, 48, 49, 52) ou os titubeios, dos quais o falante lança mão muitas vezes para planejar o que vai dizer depois; as pausas (com exceção das linhas 17, 18, 19, 21, 24, 38, 39, 49, todas as demais), que podem ser recursos de natureza pragmática; o tom de voz (linhas 2, 3, 6, 9, 23, 24, 32, 37, 41, 42, 43, 51, 53, 63, 67), que revela ênfase e surpresa ou dúvida e interrogação; o prolongamento das vogais (linhas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 21, 23, 24, 25, 27, 31, 33, 36, 38, 40, 41, 42, 45, 48, 49, 52, 56, 58, 61, 62), que, dependendo do contexto ao qual se aplica, assume diferentes características semânticas.

Fossem eles marcadores de hesitação ou de continuação, fossem de busca de apoio ou de atenuação, todos criaram uma atmosfera de sala de aula em que os interlocutores assumiram os papéis de professor e alunos respectivamente, e nesse jogo quase imperceptível de transformação das condições de produção do discurso e da própria enunciação, delineou-se o quadro de uma aula tradicional, na qual o professor tem o poder do saber e sempre vai levar o aluno a conhecer os grandes feitos da humanidade, por isso sempre será o mediador entre o aluno e o conhecimento ou os modelos culturais.

Comparando com a resposta dos demais professores colaboradores que participaram desta pesquisa, na fala do professor 05, observam-se, pois, claramente as características da abordagem tradicional. Para ela, de acordo com

Mizukami (1986) o homem é visto como o perpetuador da sociedade e da cultura e, quanto mais alto o grau de cultura que ele adquire nos bancos escolares, melhor é aceito na sociedade.

Na abordagem tradicional, a educação é vista como instrução, transmissão de conhecimento, de ideais selecionadas e organizadas logicamente e restrita à escola. Dessa forma, por basear-se em decisões verticais, tem-se a educação como um produto, não como um processo. O conceito de educação sob esse prisma é recorrente na história: ao aluno são apresentadas as grandes realizações do homem através da história, logo se enfatiza o que é externo ao aluno; ele só escuta, já que o foco é o conteúdo, a disciplina e, logicamente, a figura do professor que a ministra (MIZUKAMI, 1986).

O professor 05 é bastante pragmático:

- 4 mais por esse lado... a gente não tem muita possibilida::de de extrapolar... né?
5 porque quando eu conto as histó::rias... eu mostro algumas coi::sas... ah::ah é
6 uma realidade flsica... então por exemplo... o:: por exemplo o Hubble como é

Para explicar como trata nas suas aulas a visão de homem, mundo, sociedade e cultura, o que sintetizou ou traduziu em “parte ética”, recorreu a exemplos de experiências que ocorreram no mundo do conhecimento científico. O professor explica que esses cientistas envolvidos em tais experiências demandaram, pelo menos, a convivência prolongada entre eles, o que pressupõe o encontro de vários homens, de vários mundos, de várias sociedades e de várias culturas, para estudarem ou solucionarem problemas de ordem universal; o que pressupõe o “tecer em conjunto”, logo, o complexo. Sobre esse aspecto, complementa Morin (1986, p. 57): “começamos a compreender o que quer dizer a palavra complexidade: é não poder isolar totalmente um fenômeno para compreendê-lo; é, pelo contrário, a necessidade de ligá-lo às suas condições naturais”.

E ainda transitando pelos meandros das ciências exatas para sustentar esta proposição sobre o complexo, Morin e Le Moige (2000, p. 32) concluem:

alguns teóricos dizem que a partícula não está separada de um *bootstrap* (uma teoria que postula um tipo de continuidade, de não-separabilidade na base mesma da realidade material). Outros dizem que na partícula existem os *quarks* e que estes não podem aparecer em estado isolado. Chegamos pela própria ciência ao não-simples; chegamos ao que é complexo.

Percebeu-se até aqui uma análise que tentou pautar-se pela contiguidade, não só pelos resultados obtidos de seu objeto de análise como também pelas teorias que a sustentaram. Tentativa, porque, talvez, seja difícil deixar de justificar cientificamente cada análise feita ou de questionar-se *descarteanamente* se ela tem ou não valor acadêmico; abandonar procedimentos metodológicos como ordenar, separar, e usar sempre da razão

para sancionar uma análise. Já não é hora de não fazer mais isso, visto que estamos num mundo, ou melhor, numa escola em que a ordem do pensamento nem sempre é absoluta, o grito pela inclusão venceu a separabilidade, e que a própria matemática, já que estamos falando tanto dela, quebrou a lógica de que dois e dois são quatro? Não é que se queira fazer uma apologia ao outro lado das dicotomias: ordem e desordem, separabilidade e inseparabilidade, lógico e ilógico, mas procurar reconhecer que estamos diante de algo complexo. É, portanto, o que Morin e Le Moige (2000, p. 207) afirmam:

o pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (*complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto.

Não se pode deixar de notar neste momento que o conceito contemporâneo de complexidade também bateu às portas das salas de aula da Academia da Força Aérea, e por isso mesmo, mais do que antes, esta instituição de ensino se investe de uma característica para além do sentido denotativo de *complexo*⁷, mais peculiar, ainda, do que aquelas que ela já demonstra possuir, na medida em que a noção de interdisciplinaridade, contextualização, informação, educação e ética andam de mãos dadas com palavras de ordem como hierarquia, subordinação, disciplina, honra, dever e pátria... Essa característica peculiar está representada na voz de cada docente acima mencionado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando um pesquisador recorre metodologicamente a entrevistas para realizar seus estudos e comprovar suas hipóteses, no momento da tabulação e análise de seus dados, ele quase grita (ou senão grita) por socorro. É uma sensação terrível, na mais pura acepção grega do termo, ou seja, um misto de desespero e de maravilha ao mesmo tempo. São inúmeras as variáveis passíveis de análises, e isso demanda tempo, conhecimento, concentração, atitude.

Optar pela Análise da Conversação neste trabalho foi apenas uma das faces que a teoria linguística oferece para compreender e adentrar a alma da educação formal e ler, seja sob qualquer olhar, aqui também com os olhos do raciocínio matemático, que os princípios da complexidade andam rondando o ensino superior militar.

⁷ Diz-se de ou conjunto, tomado como um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação, de apreensão muitas vezes difícil pelo intelecto e que geralmente apresentam diversos aspectos. (HOUAISS).

Pôde ser constatado, por um lado, que, não obstante à ausência de uma formação voltada para as questões didático-pedagógicas no bacharelado dos docentes colaboradores desta pesquisa, isso não os eximiu de trazerem implícito em seu fazer docente um conhecimento tácito que evidenciasse concepções ou metodologias de ensino, caracterizando, assim, o seu exercício docente, haja vista que a seus discursos subjazem noções e/ou técnicas das clássicas abordagens pedagógicas; e, por outro, como tudo isso vai configurando o ensino na Academia da Força Aérea com uma nova roupagem, *tecida em conjunto*, no entanto, talvez, ainda não desvendada por todos aqueles que fazem parte do processo educacional de sua Divisão de Ensino.

Descortinar as palavras de um matemático e entender como através de um *teorema* ele demonstra o seu modo de trabalhar a visão de homem, mundo, sociedade e cultura em sala de aula bem como buscar pela interdisciplinaridade os aspectos da docência na Academia da Força Aérea são apenas algumas das tentativas que sancionam o quão urgente, necessário e importante se faz discutir como acontece seu *modus faciendi*.

Começar por uma análise linguístico-matemática foi apenas uma forma de quebrar a barreira do convencional.

REFERÊNCIAS

COMPLEXO. In: HOUAISS, A. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa** (beta). Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=complexo>. Acesso em: 18 jul. 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

ILARI, R.; GERALDI, J. W. **Semântica**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1985.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In:

KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português falado: desenvolvimentos**. 2. ed. rev. Campinas: Ed. Unicamp, 2002. p. 105-141. (Série Pesquisas, volume 6).

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
_____; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. SP : Petrópolis, 2000.

PENHAVEL, E. Sobre as funções dos operadores discursivos. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 34, p. 1296-1301, 2005.

SANTOS, R. V. dos. Abordagens do processo ensino e aprendizagem. **Integração**, São Paulo, ano XI, n. 40, p. 19-31, jan./ fev./ mar. 2005.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 81-101.

Abstract: This article deals with the teaching approaches that characterize the teaching of the professor of the Air Force Academy (AFA). Using the classification adopted by Mizukami (1986), the purpose of the discussion is to detect, through the statements of a group of teachers, the methodology adopted in their classroom, although many are university graduates and have had no previous contact with the teaching courses that deal with this issue and enable a graduation professor. Alongside this analysis, a more detailed one, based on the assumptions of Conversation Analysis, mainly on Marcuschi (2002, 2003) and Urban (1999), will exemplify linguistically how teaching in a military institution of higher education, par excellence, is configured as complex, according to Morin (1996) and Le Moigne and Morin (2000). The work is characterized as an empirical research, and because it describes the teaching peculiarities of some professors, it can be methodologically characterized as explanatory. The analyzed data were collected through semi-structured interviews carried out among ten Academy professors, two of each of the areas that make up its Educational Department. The criterion for the selection of the participants was based on their service time in the Academy: an older professor and more modern one. The reflections on the teaching and learning approaches are not unusual. However, the relevance of this research lies precisely on the fact that it presents them from a still little known fact in the academic community, the teaching of civilian professors in a military institution of higher education.

Keywords: Teaching Approaches. Military higher education. Conversation analysis.

Capítulo V

CONTRIBUTOS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mariana Felício Silva de Oliveira
Célia Maria Guimarães

CONTRIBUTOS DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mariana Felício Silva de Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação, FCT/UNESP

Presidente Prudente – SP

Célia Maria Guimarães

Programa de Pós-Graduação em Educação, FCT/UNESP

Presidente Prudente – SP

Resumo: Este capítulo busca realizar um balanço de algumas contribuições da Pedagogia de Paulo Freire à formação inicial de professores, a fim de buscar reflexões para a melhoria da qualidade da formação destes profissionais. Reconhecido internacionalmente, o pensamento pedagógico de Freire permanece, mesmo após quase duas décadas de seu falecimento, valioso e atual para a formação docente. Assim, apresenta-se um breve histórico acerca da vida de Paulo Freire, autor de diversas obras e considerado um dos pensadores mais notáveis na Pedagogia mundial. São registrados alguns de seus pensamentos, articulando-os com a formação inicial de professores nos seguintes aspectos: (1) relação teoria-prática; (2) importância do diálogo; (3) saber escutar; (4) educação bancária X educação problematizadora; (5) docência e discência; (6) ética e estética; (7) o inacabamento do ser humano e (8) esperança e otimismo. Advoga-se que o presente estudo de revisão se apresenta como indispensável à formação docente na atualidade. O debate contido nestas linhas desenvolveu-se através de revisão da literatura de Freire. Por essa razão, destacam-se alguns fragmentos das obras: “Pedagogia da Autonomia”; “Educação como prática da liberdade”; “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”. Ademais, traz-se contributos de outros autores que acrescentam à defesa de uma formação docente de qualidade. Conclui-se que as concepções de Freire são atuais e tanto os currículos dos cursos de licenciaturas quanto seus formadores, de maneira geral, podem assimilar estes saberes e praticá-los diante dos impasses e desafios postos à formação de professores no século XXI.

Palavras-chave: Paulo Freire. Formação inicial de professores. Contributos.

1. INTRODUÇÃO

Os cursos de licenciatura que se propõem a formar professores têm o intuito de preparar um profissional do ensino para atuar na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. Há diversos estudos que comprovam os desafios que temos para a execução deste propósito, como as pesquisas de Gatti (2010) e Gatti e Barreto (2009).

Ainda no século XXI, temos uma escola com vários problemas no que tange à formação moral e conceitual. Com isso, os cursos de licenciaturas ganharam maior preocupação entre os pesquisadores, em seus diversos aspectos: políticas públicas; gestão; formação de professores; formação do professor universitário; currículo; trabalho com a família e a comunidade; planos de carreira do magistério; violência e indisciplina na escola; espaço da instituição escolar; relação teoria e prática profissional; entre outros.

Neste estudo teórico, abordamos especificamente a formação inicial de professores e alguns de seus problemas, articulando-os com as contribuições presentes nas obras de Paulo Freire, a fim de oferecer contributos a esta área.

2. METODOLOGIA

A metodologia que percorre a construção deste estudo centra-se em pesquisa bibliográfica através de revisão da literatura de Paulo Freire, nomeadamente das obras: “Pedagogia da Autonomia”; “Educação como prática da liberdade”; “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”. Também, trazemos os registros de pesquisadores que acrescentam à defesa de uma formação inicial docente de qualidade. Nosso intuito é buscar reflexões para a melhoria da qualidade da formação destes profissionais.

3. BREVE LEITURA DA VIDA DE PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire, nascido em Recife, capital de Pernambuco, em 1921, era filho do capitão da polícia militar, Joaquim Temístocles Freire e de Edeltrudes Neves Freire. Tinha três irmãos e pertencia à classe média baixa. Concluiu o ensino primário aos dez anos no município de Jaboatão. Também estudou no colégio 14 de Julho e terminou a Educação Básica no colégio Oswaldo Cruz, localizados no mesmo município.

Quando se lembrava de sua infância, dizia: “Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo, não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz.” (FREIRE, 1994, p. 15). Já na adolescência, Freire registrou que era

[...] um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado do que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. (FREIRE, 2011, p. 48).

Em uma de suas obras, o autor menciona que viveu com dor e sofrimento por ser de uma família de classe baixa, mas que era “[...] intensamente dedicado a leituras [...] de gramáticos brasileiros e portugueses. Parte da parte que me cabia do que eu ganhava dedicava à compra de livros e de velhas revistas especializadas.” (FREIRE, 1994, p. 103-104.)

Formou-se em Direito pela Faculdade de Direito do Recife e casou-se com Elza Maria Costa de Oliveira, professora primária, com a qual teve cinco filhos. Certamente, sua vida com a referida esposa o conduziu à Pedagogia.

Freire escolheu não exercer a advocacia, embora a considerasse “[...] tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes.” (FREIRE, 2011, p. 17).

Foi professor de Língua Portuguesa e exerceu o cargo de diretor no Serviço Social da Indústria (SESI) bem como o de superintendente deste órgão. Em 1950, fundou o Instituto Capibaribe. Nesta fase, solidificou seu pensamento educacional, engajando-se na alfabetização de adultos com o uso da palavra geradora e, com diálogo e respeito aos saberes dos educandos, procurou realizar uma ação pedagógica que propiciasse a superação da consciência ingênua para a consciência crítica dos educandos. Sempre foi a favor de uma educação libertadora, que incentivasse os oprimidos a vivenciarem um processo de libertação, por meio da leitura de mundo.

Paulo Freire continuou seus estudos e tornou-se professor universitário. Também participou ativamente de movimentos de educação popular, sendo um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP).

Com o golpe militar, em 1964, houve interpretações equivocadas do método de alfabetização de Paulo Freire, considerado “perigoso” e revolucionário. Por essa razão, o educador foi interrogado, preso e exilado. Fora de seu país de origem, Freire viveu na Bolívia, Chile e Genebra.

Sobre esse período, registrou:

Cheguei ao Chile de corpo inteiro. Paixão, saudade, tristeza, esperança, desejo, sonhos rasgados, mas não desfeitos, ofensas, saberes acumulados, nas tramas inúmeras vividas, disponibilidade à vida, temores, receios, dúvidas, vontade de viver e de amar. Esperança, sobretudo. (FREIRE, 1992, p. 35).

No país de exílio, escreveu seu primeiro livro intitulado “Educação como Prática de Liberdade” e também sua obra mais conhecida, a “Pedagogia do Oprimido”, na qual discute a contradição entre o opressor e o oprimido, explica o processo de desumanização do ser humano através da opressão e enfatiza a importância da revolução pela contradição, com diálogo e de forma pacífica, por meio da educação. O autor afirma que a libertação do oprimido pode libertar o opressor e este processo passa por uma educação problematizadora, onde todos caminham juntos, em coletividade.

Na Suíça, lecionou na Universidade de Genebra e realizava palestras e projetos educacionais dentro e fora do país. Como católico cristão, foi consultor

especial no Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. A respeito do cristianismo, Freire (1992, p. 91) afirmava que:

Ser cristão não significa necessariamente ser reacionário, como ser revolucionário não implica ser 'demoníaco'. Ser revolucionário significa estar contra a opressão, contra a exploração, em favor da libertação das classes oprimidas, em termos concretos e não em termos idealistas.

Embora não fosse considerado um pesquisador “de esquerda”, possuía algumas aproximações com os pensamentos de Marx.

Em 1979, retornou ao Brasil. Nesse retorno, tornou-se professor da Universidade de Campinas (UNICAMP). Em 1986, ficou viúvo e, no ano de 1988, casou-se com Ana Maria Araújo. Também foi secretário da educação na cidade de São Paulo, no período de 1989 a 1991, sempre defendendo a escola pública, como é possível observar em seus escritos:

Naturalmente, a viabilização do país não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela.

[...]

É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se. (FREIRE, 1992, p. 59 e 88).

Paulo Freire recebeu diversas homenagens no Brasil e no mundo, ganhou títulos honoríficos e, aproximadamente, 41 títulos de Doutor *Honoris Causa* de universidades importantes, como Harvard e Oxford.

Terminou sua carreira profissional lecionando na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e faleceu em 02 de maio de 1997. Entretanto, suas obras, reflexões, ética e esperança continuam vivas. Isto porque, durante boa parte de sua vida, Freire escreveu livros relevantes para a educação, tais como: “Pedagogia do Oprimido”; “Pedagogia da Esperança”; “Pedagogia da Autonomia”; “Professora sim, tia não”; “Ação cultural para a liberdade”; “Educação como prática para a liberdade”; “O caminho se faz caminhando”; “A importância do ato de ler”; “Cartas à Guiné-Bissau”, entre outros.

Cabe destacar que o pensamento filosófico de Freire era o de existencialista cristão, por ser católico, e, como já mencionamos, não era marxista, porém, se colocava a favor do oprimido, razão pela qual elaborou uma concepção de educação em que, por meio do diálogo, há a libertação do oprimido - e este pode libertar o opressor. Em suas obras, é constante o registro de que o educador precisa levar o educando a superar a consciência ingênua (pensamento de senso comum, sem argumentos consistentes, em que a realidade é imutável) e ir em direção à consciência crítica (pensamento em que se reconhece que a realidade é mutável; analisam-se os problemas com

argumentos consistentes; não existem preconceitos; há o gosto pela pesquisa, pelo novo e pelo diálogo).

Paulo Freire sempre se considerou um ser utópico, mas não a utopia de sonhos, que não se concretiza, mas a utopia de ter esperança, de não aceitar a estrutura desumanizadora e de anunciar uma sociedade justa e humana.

Ainda estão presentes em seus escritos a concepção bancária; a concepção problematizadora; a relevância do diálogo entre educador e educando; a ideia de homem como um ser inconcluso; o otimismo e a esperança; a relevância da ética e da estética e a relação teoria e prática na educação. Gadotti (2001, p. 41) afirmou que Paulo Freire, “[...] como um plantador do futuro, sempre será lembrado porque nos deixou raízes, asas e sonhos como herança. Como criador de espíritos, a melhor maneira de homenageá-lo é reinventá-lo.”

No Brasil e no mundo, foi um grande educador e escritor em vários aspectos. Muitos realizam a leitura de suas obras para analisar a escola pública atual, outros para estudar a alfabetização e o letramento e outros, ainda, o fazem num viés filosófico. No entanto, nosso estudo voltou-se à análise da formação docente inicial.

4. A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: RESULTADOS

Por meio de revisão da literatura de Paulo Freire, exibiremos alguns fragmentos das obras “Pedagogia da Autonomia”; “Educação como prática da liberdade”; “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”; e, em seguida, faremos a exposição de algumas relações destas com a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura.

Em sua obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente”, Paulo Freire afirma que é favorável à formação e não ao treinamento, pois, segundo o autor, treinar é algo animal e o ser humano é capaz de ser formado e instigado a transformar sua realidade. E um dos aspectos importantes que considera nesta formação é a relação entre teoria e prática. Sobre isso, registra que a “[...] reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria-Prática sem a qual a teoria pode vir virando blá blá blá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2011, p. 24). O autor discute que o professor não pode supervalorizar a teoria ou a prática, mas atribuir a mesma importância a essas duas dimensões, pois são indissociáveis.

Os escritos de Freire caminham em direção a essa concepção, onde a teoria depende da prática e vice-versa. Para o autor, os seres humanos são seres do que fazer, ou seja, seres do fazer, da ação, e que precisam conhecer para transformar, por meio da reflexão. Isso constitui a práxis, isto é, conhecer e intervir na realidade. Todavia, a práxis necessita de uma teoria que a fundamente e ilumine. Trata-se, portanto, de um processo de ação-reflexão-ação.

Nesse sentido, a práxis é a reflexão sobre a teoria para atuar e transformar a realidade. Freire afirma que um professor, ou educador, não pode apenas falar bonito, conhecer diversos teóricos, se não relacionar o saber com a praticidade, com a escola e com a sala de aula. Segundo o autor, o momento fundamental, na formação docente, é o da reflexão crítica sobre a prática, uma vez que o ato de pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem nos faz refletir e aperfeiçoar a próxima prática.

No entanto, superar a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores não é tarefa simples. É uma das formas de vencer esse desafio é dialogar com o graduando, procurando articular a teoria com a prática. Por isso, mais uma vez, vemos nas obras de Paulo Freire contribuições para pensarmos o aperfeiçoamento da formação docente ao colocar a importância do diálogo, definido pelo pensador da seguinte forma:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1994, p. 115).

O autor registra, no trecho citado, que a reflexão crítica da realidade pode ser realizada por meio do diálogo, mas não com uma conversa onde o educador saiba mais que o educando. São necessários atos de amor, humildade, fé, confiança e esperança, com o compromisso de formar e humanizar e não, simplesmente, treinar. Coloca que, para se concretizar essa educação dialógica, é preciso saber escutar, porque é escutando que aprendemos a conversar com o outro. E, na perspectiva democrática, essa escuta e fala acontece através do “falar com”, ou seja, uma forma de falar onde não há imposições e falta de respeito; pelo contrário, procura-se compreender o outro e estabelecer uma conversa respeitosa e construtiva.

Desse modo, Freire é contrário à educação que tem como princípio a ideia de que o professor detém todo o conhecimento e o aluno somente aprende. Nesse modelo de “formação”, denominada educação bancária, o educando não é instigado, não há diálogo nem reflexão, ocorre simplesmente uma transferência de informação.

Em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire traz algumas características da educação bancária:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;

- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que tem a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2011, p. 82-83).

Cabe registrar que o próprio Paulo Freire afirmava que tais características de educação estão presentes nos escritos de Sartre que a denominava concepção digestiva ou alimentícia, na qual o professor vai introduzindo o saber numa espécie de engorda. Em oposição a esse modelo de educação, Freire registra ser favorável à educação democrática e problematizadora, pautada no compromisso de pensar a realidade e trazer o concreto para a discussão. Nela, o ensino não ocorre a partir de uma transferência de conhecimento, mas como uma construção, com diálogo e reflexão constantes, onde educador e educando são companheiros:

Cuja prática se dá na inconciliação educador-educando e rechaça o companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador bancário vivesse a superação da contradição, já não seria bancário. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação. (FREIRE, 2011, p. 86- 87).

Portanto, nesse processo de ensino e aprendizagem que caracteriza a educação problematizadora ou libertadora, a docência e a discência caminham juntas, pois, enquanto o educador forma, ele próprio é formado e, no momento em que o discente aprende, ele também ensina, diferentemente da pedagogia autoritária, uma vez que:

O professor que desrespeita o educando, sua curiosidade, seu gosto estético, sua inquietude, sua linguagem, mais precisamente, sua sintaxe e sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda ele 'se pôr em seu lugar', ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor ensino, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 2011, p. 58-59).

Sendo assim, Freire (2011, p. 32) argumenta que o processo educacional da problematização e da liberdade necessita da ética e da estética, "decência e

boniteza de mãos dadas”. Na realidade, a ética é um conceito que está presente em várias obras do autor, o qual a define como a capacidade de poder decidir, intervir, escolher e formar seres humanos melhores, com a preocupação também voltada à formação moral ao ensinar.

Ressalta-se que a formação ética é oposta às concepções de mercado, oriundas do neoliberalismo. Freire defende a ética universal que respeita o próximo e valoriza o saber ouvir, falar, conviver com o diferente e que busca libertar o oprimido com consciência crítica, condenando a exploração. Ou seja, uma ética “inseparável da prática educativa” (FREIRE, 2011, p. 17). O escritor ainda defende que a fala do professor necessita estar articulada às ações, pois “[...] o professor que realmente ensina, nega como falsa a fórmula farisaica do ‘faça o que eu mando, mas não faça o que eu faço’” (FREIRE, 2011, p. 35).

Ainda, defende que esse processo educativo ocorre porque o ser humano é inacabado e precisa possuir a consciência de seu inacabamento, de ir além, de não ser determinado (pode ser influenciado, mas não determinado). Para Freire (2011, p. 50), “[...] o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas, só entre homem e mulher, o inacabamento é consciente”. A esta consciência denomina “ser mais”, mais do que um ser humano no mundo que apenas a ele se adapta, mas que nele se insere e é sujeito histórico, capaz de mudar a realidade e transformá-la, pois “[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 1987, p. 90). Para ter ciência de seu inacabamento e o desejo de “ser mais”, é necessário conversar, debater e refletir, uma vez que o ser humano, sozinho, não nasce com essa consciência. Sendo assim, é interessante que os cursos de licenciatura tenham espaço para a existência desse debate para o “ser mais”, “ser mais humano”.

Por fim, ao defender a educação democrática e problematizadora, Freire afirma que, ao ensinar, o professor precisa ter alegria e esperança: a alegria de que “[...] professor e aluno juntos, podem aprender, ensinar, inquietar-se e resistir aos obstáculos com alegria [...], na verdade, a esperança faz parte da natureza humana.” (FREIRE, 2011, p. 70). Segundo o autor, a desesperança não é um ímpeto natural humano, isto é, não é natural no ser humano, uma vez que uma pessoa progressista, libertadora e crítica, que deseja uma sociedade mais justa e humana, é esperançosa. Menciona, ainda, que não podemos perder a esperança em nossa sociedade. E afirma: “Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1992, p. 10), argumentando que a esperança é uma invenção humana, histórica e social e que, sem ela, não há mudanças.

Ter esperança é possuir um projeto, e não apenas um sonho ingênuo. Para Freire, esperança e sonho fazem parte da humanidade e é por isso que os ditadores tentam oprimir e acabar com a esperança, pois quando não há sonho, estagnamos. Enfatiza em suas obras que se considera esperançoso devido à sua humanidade, ou seja, porque é humano, inacabado, consciente de seu

inacabamento e, portanto, um ser que busca melhorar a si mesmo, à educação e à sociedade.

Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire relata que, muitas vezes, o oprimido é apático, imerso na realidade e não consegue melhorar. É necessário “brigar” e ter esperança, a qual é ontológica, parte do ser humano. E a esperança não só é ontológica, como também histórica; se não houver esperança, não há história, não há vida. Por serem inventadas pelo ser humano, a alegria e a esperança são históricas e sociais; e, onde existem, há projetos, mudanças e reflexões.

Diante disso, ainda que existam muitos impasses e desafios à formação docente no Ensino Superior, encontramos nos escritos do autor argumentos para não cedermos à ideia de que a realidade é assim mesmo e não há o que fazer. Freire insiste que precisamos ter esperança do verbo “esperançar” e não do “esperar”. Isso porque a esperança do verbo “esperar”, para o autor, é somente uma espera, mas esperançar é mais do que isso, é se levantar e buscar, de fato, a esperança; construí-la, e não desanimar ou desistir. Em educação, pensarmos em fazê-la de outro jeito.

Esperançar é uma ação. Significa unir para melhorar e, nesse sentido, vai além de uma conversa reflexiva. É ser capaz de não paralisar diante das situações-problema, mas ativar e reagir quando nos deparamos com as complexidades. Por essa razão, Freire também aponta que é necessário possuir uma paciência impaciente e uma impaciência paciente, ou seja, para mudar, é preciso ser impaciente, não esperar (no sentido de ficar parado), mas agir. De fato, “Paulo Freire foi um educador apaixonado, que amava um sonho futuro” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 224).

5. DISCUSSÃO

A partir dos resultados obtidos neste estudo teórico, pontuamos a necessidade dos cursos de licenciatura, de maneira geral, tratarem a teoria e a prática como aspectos indissociáveis, pois muitos deles proporcionam maior ênfase nos conhecimentos disciplinares da área de conhecimento, deixando de relacioná-los com a escola/futura prática profissional (GATTI, 2009; GATTI, 2014).

Essa discussão é imprescindível e está sempre presente na formação de professores, visto que um formador universitário que se propõe a lecionar uma disciplina de metodologia, ou aquele que orienta o estágio, por exemplo, necessita relacionar os conhecimentos teóricos com a futura prática profissional do graduando.

No entanto, ainda hoje, vemos que em diversos currículos de cursos que se propõem a formar professores, há uma insuficiência formativa para a futura atuação profissional. Nas pesquisas de Gatti (2010) e Gatti e Barreto (2009), constatou-se que os currículos são fragmentados e:

- As ementas não se preocupam com a articulação adequada entre teoria e prática;
- Há ausência sobre o que e o como ensinar, de modo geral;
- Existe uma supervalorização do ensino dos fundamentos, como a Sociologia e a Psicologia, e pouca preocupação com a prática educacional; e
- Nas metodologias, ocorre uma frágil associação entre os conteúdos e as práticas docentes específicas nas escolas.

Assim, há um desequilíbrio em relação à teoria-prática, havendo pouca preocupação com a instituição escolar, lócus da futura atuação profissional do graduando. Portanto, é ainda um desafio das instituições que formam professores incluir a teoria e a prática, indissociavelmente. De maneira geral, os cursos que formam professores têm “[...] saberes disciplinares que estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 33). Paulo Freire já nos alertava sobre a relevância dessa articulação até porque “[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera [...]. A teoria depende, pois, radicalmente, da prática.” (SAVIANI, 2005, p. 262).

Os pesquisadores Alves e Garcia (2002, p. 77) também corroboram o posicionamento de Freire ao afirmarem que “[...] a teoria será permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, e este será olhado a partir da teoria” e colocam que aprender o real exige uma interdisciplinaridade, ou seja, uma redefinição da forma de abordar os conteúdos, principalmente as disciplinas que envolvem metodologias. Com base nesses apontamentos, entendemos que a construção de conhecimentos teóricos e práticos no percurso da formação inicial do professor não pode continuar a ser tratada de forma desconectada, pois “[...] a articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial [...]” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Também identificamos a necessidade de realizar o diálogo formador-estudante com horizontalidade, de modo que o professor universitário saiba escutar o graduando e, portanto, comunicar-se com respeito aos saberes discentes, não impondo e agindo com superioridade, mas procurando estabelecer uma formação problematizadora e democrática, na qual docência e discência estão juntas.

Freire registrou que o diálogo deve ser uma comunicação solidária entre educador e educando e, neste caso, entre o formador universitário do curso de licenciatura e o graduando. Precisa fundamentar-se numa relação vertical e não de opressão, pois existe o reconhecimento de que o educando também possui saberes e estes precisam ser respeitados. É nessa perspectiva que Paulo Freire menciona que ensinar exige disponibilidade para o diálogo e que, durante a formação, é necessário insistir na constituição deste saber, pois tem inegável relevância quando o educador une o saber teórico ao prático da realidade escolar, quando partilha com os educandos as experiências vividas.

Dessa forma, defendemos um curso que vá além dos conteúdos e proporcione uma formação que integre: ensino de conceitos que se relacionem com a prática; reflexões; modos de agir; valores; ética; enfim, aprendizagens básicas para a concretização de uma formação significativa. Todavia, de modo geral, ainda vemos que existe uma parte dos formadores universitários que não vivencia as concepções freireanas. Quando muito, vemos apenas a pedagogia de Paulo Freire sendo trabalhada teoricamente, com transferência e tradicionalidade.

Entendemos que o educador (ou formador universitário) deve desenvolver uma ação pedagógica sem autoritarismo, da qual todos participem coletivamente, com reflexão crítica, e o educando (ou graduando) seja participante do processo de ensino-aprendizagem e não, um mero receptor de informações. Assim, podemos articular os aspectos mencionados com as licenciaturas, uma vez que, além dos fundamentos, metodologias e práticas, o curso precisa ensinar e refletir sobre respeito aos saberes dos educandos, criticidade, relevância da corporificação das palavras pelo exemplo, rejeição a qualquer forma de discriminação, humildade, tolerância, defesa de direitos, generosidade e o querer bem aos educandos.

Sobre isso, Libâneo (2001) aponta que os marcos teóricos e morais são cruciais, pois, a todo o momento, são requeridas opções sobre o destino humano, tipo de sujeitos a formar, o futuro da sociedade humana. Nesse sentido, além de buscarmos uma formação docente com teorias e práticas articuladas, também necessitamos realizar uma formação ética, humana, até mesmo porque a profissão docente envolve relações com pessoas e grupos sociais e, por essa razão, precisamos de professores bem preparados, eticamente comprometidos, que se envolvam com o outro ser humano e saibam ensinar integralmente.

Em várias de suas obras, Paulo Freire registrou a relevância da ética universal e esta, certamente, deve estar presente na formação docente, pois consiste em uma competência que se espera do profissional da educação.

Nos achados desta pesquisa teórica, também identificamos os registros de Freire acerca da educação bancária X educação problematizadora. Com relação ao Ensino Superior, é possível verificar que a sua crescente expansão e mercantilização estejam o tornando em um ensino bancário e sem reflexão crítica. Muitas vezes, vemos a universidade levando os graduandos a memorizarem conteúdos como se estivesse, com seus “depósitos”, enchendo os recipientes. Esse caráter “livresco” (GATTI, 1992), no qual as teorias estão desvinculadas dos conhecimentos adquiridos no exercício da docência (TARDIF, 2002), não propicia uma formação de qualidade.

De fato, necessitamos de uma política nacional firme que se preocupe efetivamente com a formação de professores, pois expandimos numericamente o acesso ao Ensino Superior, mas não temos proporcionado uma formação adequada às novas gerações. Entretanto, não podemos perder a esperança e o otimismo, como nos mostrou o próprio Paulo Freire.

Necessitamos “esperançar” ainda que compreendamos que os apontamentos brevemente debatidos neste capítulo compõem um terreno que é bastante movediço, mas relevante e atual. Uma vez que o magistério é ocupação prioritária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas e, através dele, podemos realizar importantes transformações (TARDIF; LESSARD, 2005).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve por objetivo buscar articulações entre as concepções de Paulo Freire e a formação inicial de professores, proporcionada pelas universidades brasileiras.

No decorrer do texto, apresentamos alguns fragmentos das obras: “Pedagogia da Autonomia”; “Educação como Prática da Liberdade”; “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”. Procuramos destacar oito aspectos da Pedagogia Freireana, apontando-os como essenciais à formação docente: relação teoria-prática; diálogo; saber escutar; educação bancária X educação problematizadora; docência e discência; ética e estética; o inacabamento do ser humano e esperança e otimismo.

A partir das ideais postuladas, entendemos que é preciso criar condições concretas para um novo tipo de formação inicial nas universidades. É imprescindível estruturar, qualificar, avaliar e pesquisar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas. Com efeito, as concepções de Paulo Freire, registradas neste estudo, são atuais e tanto os currículos dos cursos de licenciaturas quanto os seus formadores, de modo geral, podem assimilar tais saberes e praticá-los.

Procuramos, nos limites do espaço, focar alguns aspectos que consideramos relevantes. Entretanto, estamos cientes de que há outros elementos igualmente pertinentes à discussão em torno da qualidade da formação inicial de professores, o que nos permite pensarmos, portanto, em novas possibilidades de investigação.

REFERÊNCIAS

ALVES, N.; GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-88.

BARREIRO, I. M. F; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

GATTI, B. A. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, 2009. (Coleção Textos FCC, n. 29).

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, mai. 1992.

_____. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev.2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Abstract: This chapter seeks to have a balance of some contributions from Paulo Freire's Pedagogy for the of teachers' initial training in order to seek reflections to improve the quality of training of these professionals. Internationally recognized, the pedagogical thinking of Freire remains even after nearly two decades of his death, valuable and current for teachers' training. Thus, we present a brief history of Paulo Freire's life, the author of several works and considered one of the greatest thinkers in the world of pedagogy. Some of his thoughts are recorded, linking them to the initial training of teachers in the following ways: (1) theory-practice relationship; (2) the importance of dialogue; (3) knowing how to listen; (4) banking education X problematival education; (5) teacher and student; (6) ethics and aesthetics; (7) the incompleteness of man and (8) hope and optimism. It is argued that the present review study presents itself as indispensable for teachers' training today. The discussion contained in these lines developed by Freire's literature review. For this reason, some fragments of his works are highlighted: "Pedagogy of Autonomy"; "Education as a practice of freedom"; "Pedagogy of the Oppressed" and "Pedagogy of Hope: a reunion with the Pedagogy of the Oppressed." Moreover, it brings up contributions from other authors who add to the defense for a teachers' training of quality. We conclude that Freire's conceptions are current and both the curricula of undergraduate courses as their trainers, in general, can assimilate this knowledge and practice it before the setbacks and challenges posed to teachers' education in the XXI century.

Keywords: Paulo Freire. Initial training of teachers. Contributions.

Capítulo VI

A ESCOLHA E AS EXPECTATIVAS DOS ACADÊMICOS FORMANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA QUANTO À INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Crizieli Silveira Ostrovski
Cintia Metzner de Sousa
Tânia Regina Raitz

A ESCOLHA E AS EXPECTATIVAS DOS ACADÊMICOS FORMANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA QUANTO À INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO

Crizieli Silveira Ostrovski

Doutoranda em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Pedagoga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

E-mail: Crizieli@utfpr.edu.br

Cintia Metzner de Sousa

Aluna especial do curso de Doutorado em Educação

Docente da Graduação na Universidade do vale do Itajaí (UNIVALI)

E-mail: cicametzner@gmail.com

Tânia Regina Raitz

Pós-doutorado pela Universidade de Barcelona – Espanha

Doutora e Professora do mestrado e doutorado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho.

E-mail: raitztania@gmail.com

Resumo: Escolha Profissional e Inserção Profissional são temas emergentes no cenário educacional contemporâneo brasileiro, principalmente na passagem da Universidade ao mercado de trabalho. Torna-se fundamental compreender as expectativas quanto a escolha profissional e a inserção no mercado de trabalho, contribuindo para a investigação que visa reconhecer o que é ser professor e a constituição de uma identidade profissional comprometida com o pensar-fazer-refletir sobre as ações pedagógicas. O tema é importante ao favorecer a aproximação entre a universidade e o campo de atuação dos licenciados no curso de pedagogia, podendo contribuir para uma melhor transição da Universidade ao mercado de trabalho. No trabalho discute-se a necessidade de valorização do profissional da educação, principalmente da educação básica. Para realizar esta investigação pautou-se na abordagem qualitativa para coleta de dados por intermédio de questionário estruturado aplicado aos acadêmicos, formandos do curso de Pedagogia. A análise dos dados foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo para revelar a escolha profissional e as expectativas destes estudantes quanto sua inserção no mercado de trabalho e na carreira docente. O estudo foi direcionando para as categorias: perfil do grupo, com os aspectos de identificação, escolha e inserção profissional visando à área de atuação e inserção no mercado de trabalho. Os resultados da pesquisa evidenciaram satisfação no reconhecimento da escolha profissional dos acadêmicos da área de licenciatura, identificando suas expectativas quanto à inserção no mercado de trabalho. Verificou-se que o processo de inserção sofre influências de vários fatores e para sua análise é necessário considerá-lo como uma teia de relações.

Palavras-chave: Inserção profissional. Carreira docente. Mercado de trabalho.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta os resultados da pesquisa que objetivou reconhecer a escolha profissional dos acadêmicos da área de licenciatura, identificando suas expectativas quanto à inserção no mercado de trabalho na respectiva área. A iniciativa de desenvolver este estudo, focado na área das licenciaturas, em especial no curso de Pedagogia, motivou-se pela área de atuação das autoras, bem como, identificar a inserção de licenciados no mercado de trabalho, visto que muitos dos graduandos já atuam no mercado durante seu percurso de formação.

Para realizar a investigação, pautou-se na abordagem qualitativa com a coleta de dados mediante questionário estruturado, por ser considerado uma fonte confiável. Este foi aplicado em formandos do curso de Pedagogia. Procura-se apoio em Richardson (1999, p.70) pela confiabilidade dos resultados com o método qualitativo, no sentido de evitar distorções dos resultados, também porque propicia maior confiabilidade no que se refere ao perfil do grupo e da satisfação com a profissão escolhida. A análise das informações foi desenvolvida pela análise de conteúdo, a qual permite revelar a escolha profissional e as expectativas dos estudantes acerca da sua inserção no mercado de trabalho, sobretudo na carreira docente.

O tema é relevante, já que possibilita uma orientação em termos de promover a aproximação entre a universidade e o mercado de trabalho, favorecendo a transição e a inserção na vida profissional, contribuindo, desta forma, para a investigação que visa reconhecer o que é ser professor e a constituição de uma identidade profissional comprometida com o pensar-fazer-refletir sobre as ações pedagógicas.

2. ESCOLHA E INSERÇÃO PROFISSIONAL: CONTEXTUALIZANDO AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A escolha profissional se apresenta como um desafio ao sujeito antes de ingressar na universidade, influenciado pelos fatores familiares e sociais e continua no percurso da sua formação pela incerteza de inserção no mercado de trabalho. Tal formação é impactada pela conjuntura econômica e política do período, pelas expectativas profissionais e pela aproximação com a prática profissional.

Segundo Rocha-de-Oliveira (2012), a inserção profissional é compreendida como construção social marcada por elementos do contexto sócio-histórico, da identidade dos sujeitos e aspectos institucionais que marcam o ingresso do estudante no mercado de trabalho. O contexto sócio-histórico compreende as estruturas demográfica e ocupacional, aspectos econômicos, o nível de formação e o desenvolvimento tecnológico e industrial.

Os aspectos individuais abrangem a origem da família, a representação do trabalho, as experiências e as expectativas profissionais, bem como a estratégia de inserção. Ao abordar a categoria aspectos institucionais, leva-se em conta as regulamentações estatais, políticas públicas de gestão de recursos humanos, a organização profissional da categoria, os agentes institucionais e, por fim, a instituição de ensino:

Desta forma, define-se a inserção profissional como um processo individual e coletivo, histórico e socialmente inscrito. Individual por que diz respeito à experiência vivenciada por cada sujeito na esfera do trabalho, bem como suas escolhas profissionais e expectativas de carreira. É um processo coletivo por ser vivenciado de maneira semelhante por uma mesma geração ou grupo profissional. É um processo histórico, pois desenrola com a “moldura” de elementos econômicos, sociais e políticos que caracterizam uma época. É socialmente inscrito, pois é marcado por processos institucionalizados e representações sociais compartilhadas pelos indivíduos de determinado grupo ou região sobre o período da inserção profissional (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2012, p. 130).

Nesse mesmo direcionamento, Popkewitz (1997) salienta que a profissão faz parte de um processo de construção social diretamente ligado ao cenário institucional e as condições sociais a que as pessoas estão submetidas. Como argumenta Rocha-de-Oliveira (2012), inserção Profissional é um termo recente, que apresenta múltiplas interpretações, está relacionado ao momento que representa a entrada na vida ativa, no mercado de trabalho. Considerando o término da universidade como o fechamento de um ciclo de formação da profissão, almeja-se a busca pelo emprego no mercado de trabalho, diretamente ligado ao curso que se graduou.

Assim, a inserção profissional, na visão de autores como Dubar (2001), Rocha-de-Oliveira (2012), Bardagi et al (2006), não pode ser compreendida numa lógica única, mas sim por um complexo contexto histórico, social, econômico, juntamente com os aspectos individuais e institucionais. Assinala-se que a inserção é influenciada por um conjunto de fatores que não podem considerar apenas um único aspecto, mas é necessário analisar numa teia de relações que implicam na escolha e na inserção profissional, contemplando também os aspectos regionais.

3. A FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA

A partir da formação em um curso superior, sobretudo na formação docente, acredita-se que o profissional passa a atuar com capacidade para mediar a relação entre teoria e prática no processo do trabalho docente. Neste sentido, Azzi (2009, p. 38), ao abordar o conceito de trabalho docente, pontua a

relação teoria e prática como práxis, diz que esse conceito se apoia em uma contextualização social/histórica e define,

[...] uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação; o trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalismo; a compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente).

Na atualidade, as expectativas sociais, históricas e econômicas do trabalho docente impulsionam as mudanças na legislação educacional e as diretrizes curriculares dos cursos superiores na área das licenciaturas. Nessa perspectiva, têm-se as observações de Luckesi (1991, p. 92), ao mencionar que o professor desenvolve uma atividade intencional, rompendo o paradigma entre a teoria e a prática, traçando objetivos, percebendo a mediação social, assim, o professor

[...] deverá organizar o seu trabalho, tendo em vista executar mediações que conduzam à consecução dos objetivos estabelecidos. Tem-se como meta o trabalho pela democratização da sociedade e se compreende que esta não pode ocorrer sem que os sujeitos possuam sua independência, importa que o educador, como profissional que tem claro que o setor da Educação é uma das mediações sociais que podem servir a luta pela democratização, deverá ter conhecimentos dos fins a serem obtidos, assim como dos princípios e meios científicos e tecnológicos disponíveis para a obtenção do que se traçou como resultado final de seu trabalho.

Ao se discutir a formação de professores, deve-se atentar para o contexto social atual, na relação indissociável entre a teoria e a prática, com um trabalho que evidencie o contexto de situações de dificuldades que irão enfrentar no dia a dia. Portanto, é preciso refletir acerca da formação do professor e suas expectativas relacionadas com o curso, seu trajeto acadêmico e o processo de transição para o mercado de trabalho. Desta maneira, faz-se necessário pensar na formação desse profissional da educação, a fim de contribuir com o processo educativo, para que, em sua prática como educador, tenha conhecimento para

[...] aprender, ensinar, partilhar saberes, pensar *com* a escola e não *sobre* a escola, fortalecer a instituição educacional, compreender a reflexão como prática social, oportunizando apoio e estímulo mútuos – na forma de trabalho coletivo – analisar os contextos de produção do ensino e aprendizagem, qualificar melhor os discursos oficiais que se utilizam de termos ou conceitos *da moda*, ressignificando-os (LIMA; GOMES, 2010, p. 170).

O papel da universidade é ser moderadora do comportamento humano, organizando o processo de aquisição de habilidades e atitudes e conhecimentos específicos para a participação consciente e crítica no sistema social. O professor é considerado o elo entre a verdade científica e o aluno. Portanto, resgata-se o pensamento de Tozetto e Gomes (2009) quando expõem que o professor pode assumir a função de guia, sendo aquele que ilumina as ações em sala de aula, que interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. É com essa intenção de ação transformadora que acontece a relação da teoria com a prática. Deste modo, compreende-se a necessidade do processo de formação dos alunos da licenciatura em Pedagogia e do que é ser professor e se constituir numa identidade profissional comprometida com o pensar-fazer-refletir sobre as ações pedagógicas.

4. CARREIRA DOCENTE E VALORIZAÇÃO DO TRABALHO

Ao estudar a escolha profissional e a inserção no mercado de trabalho, no desenvolvimento da pesquisa, apresentou-se, como ponto de destaque, a questão da carreira docente e sua profissionalização, tornando importante tal discussão. Com base em Veiga e Araújo (1998), Nóvoa (1995), Sousa e Mendes (2011), percebe-se o quanto a profissionalização está relacionada aos fatores da formação inicial e todos os momentos da formação continuada, que consistem na identidade profissional. Também está associada à melhora do status, à elevação do rendimento, ao aumento da autonomia, portanto, são garantias do exercício profissional realizado com qualidade.

Valle (2006) ressalta que a carreira docente inscreve-se em duas dinâmicas contraditórias entre as carreiras valorizadas socialmente que combinam status profissional com estabilidade de emprego e, por outro lado, oferece um futuro profissional bastante incerto, baixos salários e ascensão profissional limitada e aliada às condições, muitas vezes, precárias de trabalho. O posicionamento de Abreu (2010, p. 68) é significativo ao abordar a carreira docente e sua valorização, colocando como marco de visibilidade a partir da LDB de 1996:

A carreira e a remuneração docente no Brasil, ainda que sejam considerados importantes instrumentos para a valorização do magistério, ganham visibilidade em nosso país somente com o advento da nova LDB 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB deixara a cargo dos vários sistemas de ensino a elaboração de políticas de valorização do magistério. No mesmo ano de 1996 e três meses antes da aprovação da LDB, havia sido aprovada a Emenda Constitucional n. 14/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (Fundef). O Fundo, em princípio, visava à valorização do magistério nos Estados e Municípios.

Já Gatti (2012), apoiada em estudos de Oliveira e Vieira, que aliam trabalho docente da educação básica à valorização, enfatiza a situação dos salários dos professores no sentido de não serem salários condizentes com o exigido quanto à sua formação, condições de trabalho e outras cobranças relacionadas à avaliação e ao apoio pedagógico. Essa problemática é trazida nos argumentos de Cunha (2009, p. 148,) que sinaliza em nível mundial,

A posição desvalorizada do magistério, no conjunto das profissões, não constitui fenômeno específico do Brasil. Lamentavelmente, os modelos capitalistas de desenvolvimento não privilegiam, via de regra, algumas das essencialidades humanas, entre elas, a da função social do educador. E, quando o fazem, tem primazia a ótica econômica em detrimento de valores e aspirações que também deveriam ser levados em conta. Assim, pode-se afirmar que existe uma crise mundial da profissão docente.

Tal relação da desvalorização do professor da educação básica está no senso de injustiça conectado às condições de formação, do trabalho coletivo dos professores, considerando-se como fator que mobiliza, paralisa ou perturba sua atuação, em dois sentidos, o da sobrevivência: habitação, alimentação, vestimenta e saúde, entre outros pontos relevantes. O segundo ponto é o de sobrevivência intelectual, associado a ter que custear cursos, comprar livros e acesso à cultura (GATTI, 2012). Já, de acordo com Barretto (2011), apresenta-se como desafio, para a qualidade do ensino em nosso Brasil, integrar as ações ligadas à formação inicial e continuada, uma remuneração condigna e uma carreira profissional que atraia pela renovação da motivação para trabalhar com o ensino.

Outro ponto a ser destacado, em relação ao plano de carreira, é que cada Município e cada Estado articulam-no levando em consideração a sua realidade social, política e econômica. Gatti (2012) pondera que, mesmo existindo um movimento das diferentes esferas da gestão pública da educação, a preocupação com o plano de carreira do magistério foi intensificada a partir de 2000 e envolveu ações políticas da União, Estados e Municípios, por meio das pressões para uma melhoria das condições de trabalho e da remuneração, ainda não foi suficiente para superar problemas cruciais da profissão, pondo-a em crise. Nessa mesma perspectiva, Azevedo (2012) diz que o trabalho docente não pode ser pensado isolado dos outros setores socioeconômicos, porque o problema da educação deve ser pensado no bojo das mudanças no mundo do trabalho e do emprego.

5. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

O professor é considerado o elo entre a verdade científica e o aluno. Portanto, resgata-se o pensamento de Tozetto e Gomes (2009) quando expõem

que o professor pode assumir a função de guia, sendo aquele que ilumina as ações em sala de aula, que interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. É com essa intenção de ação transformadora que acontece a relação da teoria com a prática. Desta maneira, compreende-se a necessidade do processo de formação dos alunos de licenciatura em Pedagogia, que é ser professor, e a constituição de uma identidade profissional comprometida com o pensar-fazer-refletir sobre as ações pedagógicas.

Ao revisitar a história da profissão docente, concluímos que a profissionalização é recente. As bases para sua discussão tiveram, no momento em que a formação dos professores tornou-se princípios para pesquisa, o direcionamento de vivências práticas, conseqüentemente a articulação da formação inicial e continuada e a legislação sobre a docência. Conforme Cunha (2009), a profissionalização é um processo histórico e evolutivo envolvido em uma teia de relações sociais, que são validadas pelos próprios grupos.

Já, para Nóvoa (1995, p. 23), é outro autor importante que nos faz compreender muitos aspectos da profissionalização: “[...] é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”. Neste sentido, as contribuições de Sousa e Mendes (2011, p. 01) são expressivas quando salientam,

A ideia de profissionalização consubstancia-se às condições ideais que venham a garantir um exercício profissional de qualidade. Essas condições incluem a formação inicial e a formação continuada, nas quais o professor aprende e desenvolve competências, habilidades e atitude.

Veiga e Araújo (1998, p.77-78) também citam elementos importantes da profissionalização docente quando dizem ser necessário considerar a identidade profissional e a articulação da formação inicial e continuada, logo:

[...] um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre a formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico de modo a atender à natureza e especificidade do trabalho pedagógico.

Sobre a constituição da identidade, Moran (2007, p. 77) identifica alguns aspectos significativos denominando-os como as etapas da aprendizagem de ser professor, levando em conta que há pontos coincidentes na evolução profissional. A primeira, como a iniciação, momento no qual o professor substitui seus primeiros contatos com a sala de aula. É um momento de aprendizagem, de inseguranças, entusiasmos, também de superações e fracassos. O segundo, de consolidação “[...]”

o jovem professor vai consolidando o seu jeito de ensinar, de lidar com os alunos, com as áreas de atuação. Consegue ter maior domínio de todo o processo [...]”.

Na sequência, apresenta-se a crise de identidade, que seria a terceira etapa. Para o professor ministrar aulas, torna-se cansativo, repetitivo, insuportável, tudo o incomoda, o salário baixo, as reuniões. Após a mudança, o professor toma a decisão de permanecer na profissão ou não. O autor finaliza expondo que, nesse momento, o professor pode optar também por que profissional continuará sendo, podendo ser aquele que:

[...] burocratiza-se na profissão. Outros se renovam com o tempo, se tornam pessoas mais humanas, ricas e abertas. As chances são as mesmas, os cursos são os mesmos; os alunos também são iguais. A diferença é que uma parte muda de verdade, busca novos caminhos e a outra se acomoda na mediocridade, se esconde nos ritos repetidos. Muitos professores se arrastam pelas salas de aula, enquanto outros, nas mesmas circunstâncias, encontram forças para continuar, para melhorar, para realizar-se. (MORAN, 2007, 78).

Este contexto no qual ocorre o processo de formação auxilia o professor a construir a identidade pedagógica pessoal, considerando que cada um tem sua identidade, sua forma de se relacionar com o mundo, sua personalidade (TOZETTO; GOMES, 2009). Assim, no processo de formação, Masetto (1995, p. 96) evidencia que é necessário formar para:

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de ‘seu’ saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento [...].

Os autores Brzezinski (2002), Castells (2000), Dubar (2001) e Nóvoa (1995) situam a identidade como processo e espaço de construção. Ou seja, a identidade docente perpassa por um processo de construção permanente, nunca acabado. Vale ressaltar que se compreende a identidade como processo e não como produto acabado. Quanto ao espaço de construção, a identidade desenvolve-se nos espaços de trabalho, em estar inserido na profissão e nos tempos formativos (formação inicial e continuada da profissão docente) e da realidade educacional e institucional.

6. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa com a coleta de dados mediante questionário estruturado aplicado a 30 acadêmicos, voluntários, formandos do curso de Pedagogia. Trouxe aspectos estatísticos que foram interpretados à luz do uso de instrumentos de pesquisa que agregam as duas

abordagens. Os dados quantitativos objetivam construir uma caracterização do perfil do grupo pesquisado. Neste sentido, Richardson (1999, p.70) contribui e menciona que o método quantitativo “representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e de interpretação”. Portanto, possibilita a confiabilidade dos resultados no que toca ao perfil do grupo e da satisfação com a profissão escolhida.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário por se caracterizar como fonte estável e confiável, nesta perspectiva, permitiu a abrangência de dados pela sua organização em questões fechadas e abertas. Dessa forma, o questionário buscou informações acerca do reconhecimento da escolha profissional dos acadêmicos da área de licenciatura e suas expectativas quanto à inserção no mercado de trabalho na respectiva área.

As perguntas abertas levam o entrevistado a responder com frase ou orações, apresentando como vantagem a possibilidade de responder com mais liberdade, não estando restrito a marcar uma alternativa ou outra. (RICHARDSON, 1999). Assim, o questionário permite obter informações de um grande número de pessoas, abranger uma área geográfica grande e as pessoas sentem liberdade para expressarem suas opiniões.

O tratamento dos dados foi desenvolvido por meio da análise de conteúdo visando identificar a escolha profissional e as expectativas destes estudantes quanto à sua inserção no mercado de trabalho, em especial, na carreira docente. Para Bogdan e Biklen (1994), na realização da análise dos dados, na transcrição das entrevistas e na reorganização sistemática com o objetivo proposto, permite-se uma melhor apreensão dos resultados da pesquisa.

Assim, a análise foi direcionada para as seguintes categorias: perfil do grupo pesquisado com aspectos de identificação, inserção na universidade e em atividades profissionais; escolha profissional, ou seja, do curso de formação; inserção profissional tendo em vista identificar áreas de atuação e expectativas e dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Em relação ao perfil do grupo pesquisado, todos são acadêmicos concluintes do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do sexo feminino. Quanto à idade, percebeu-se uma variação, sendo 4% de alunos com idade entre 20 e 30 anos, 30% de 31 a 40 anos, um percentual de 27% de 41 a 50 anos e de 7% com mais de 50 anos. Por conseguinte, considera-se o grupo pesquisado com idade variada, mas com uma maioria com idade entre 31 e 40 anos, formando 30% do grupo.

Ainda com respeito ao perfil e à formação superior, indagou-se se os participantes já haviam concluído ou estavam cursando outro curso superior. Como resultado, 90% dos pesquisados indicaram que o curso de Pedagogia é o seu primeiro curso superior e 10%, que possuem outro curso superior, nas áreas de Artes Visuais, Turismo e Recursos Humanos. Deste grupo que já cursou outro curso superior, destaca-se o posicionamento de um participante que afirma: “Espero não me frustrar no campo de atuação, como aconteceu com a minha

profissão anterior” (P5), demonstrando sua expectativa quanto à escolha do curso atual e à futura inserção profissional.

Acerca das atividades profissionais indicadas pelos investigados, ou seja, se estavam ou não trabalhando, obtiveram-se os seguintes dados: apenas 10% estão desempregados ou não têm atividade remunerada e 90% estão trabalhando ou exercem alguma atividade remunerada. Desse segundo grupo, que possui atividade remunerada, 80% estão atuando diretamente na sua área de formação e apenas 20% não estão desenvolvendo atividade remunerada na área da graduação. Deste grupo, 10% atuam como monitores e 10%, em área que não exige formação específica.

Na categoria escolha profissional, identificou-se o nível de satisfação em relação ao curso de Pedagogia, revelando que 33% estão muito satisfeitos, 57% satisfeitos, 10% pouco satisfeitos e nenhum se mostrou insatisfeito.

No que tange à justificativa da satisfação pelo curso e pela área profissional, enfatizam-se alguns posicionamentos dos entrevistados: (P1) “Estou me realizando tendo contato direto com crianças”; (P2) “A profissão escolhida tem mostrado que nasci para trabalhar com Educação Infantil”. E também demonstram entusiasmo em relação à sua atuação, como: (P3) “Satisfeita, é com grande prazer que pretendo educar cidadãos para um futuro melhor, cheio de sonhos e realizações.”

O grupo que se mostra não satisfeito com o curso aponta como motivos: (P5) “Poderia ser mais valorizado”; (P17) “Em alguns itens, deixa a desejar, como: salário, professor sem sua devida autoridade”. A satisfação foi confirmada na questão seguinte do questionário, que perguntava se pretendia seguir carreira na área do curso escolhido e 97% responderam afirmativamente e 3%, negativamente. Destes 3% que responderam negativamente, já estão concursados ou com emprego estável em áreas que não exigem formação superior.

Dos entrevistados que pretendiam seguir na área escolhida, tem-se a fala do participante (P12): “Depois que iniciei o curso de Pedagogia, percebi (aprendi) que o curso se ramifica e temos muitas opções na área”; (P13) “Pois tranquei Comércio Exterior pela Pedagogia”. Alguns dos participantes que pretendem seguir carreira demonstraram vontade de continuar estudando se especializando, ao relatar: (P9) “Pretendo fazer uma pós-graduação me especializando em Educação Especial”. (P7) “Sim, pretendo aprofundar mais no campo de apoio pedagógico”.

Porém, alguns sujeitos da pesquisa revelaram preocupação, ao seguir carreira, ressaltando a desvalorização da profissão professor, afirmando: (P14) “A princípio sim, mas estou um pouco desiludida com a realidade dos profissionais hoje”. E há entrevistado que indica que fará outro curso superior para ingressar em outra área profissional, como a declaração (P15): “A princípio, não pretendo, gostaria muito de cursar Psicologia”.

Ainda sobre a escolha profissional, os entrevistados já reconhecem áreas de preferência para a futura atuação profissional. Dentre as escolhas, salientam-

se 40% na área da Educação Infantil, 24% na coordenação pedagógica, 20% voltados à docência nos Anos Iniciais do Ensino fundamental, 12% na Educação Especial e 4% na área da Pedagogia Hospitalar.

Na categoria Inserção Profissional, foram realizadas duas questões abertas: uma ligada à percepção de dificuldades para a inserção no mercado de trabalho; e a segunda, para descrever as expectativas quanto à futura atuação como profissional.

Em relação a dificuldades de inserção no mercado de trabalho, alguns pesquisados revelam não identificar dificuldades. Os que identificam dificuldades sinalizam aspectos relacionados ao reconhecimento social da profissão e à concorrência na área, devido à falta de concursos. As suas indicações aparecem nestes aspectos: (P23) “Quase não vejo dificuldades na inserção, pois é uma área muito ampla.”; (P18) “Bastante concorrência nessa área.”; (P11) “A dificuldade é que cada dia tem mais professores e não recebe o devido valor que deveriam receber.” (P04) “A dificuldade sendo ACT⁸”.

No segundo aspecto explorado na categoria Inserção Profissional, as expectativas da futura atuação como profissional, os dados foram analisados em dois blocos: os que atuam na área de formação e os que não atuam na área de formação.

Os entrevistados que não atuam na área de formação, os dados mostram o desejo do desenvolvimento do trabalho pautado no comprometimento, respeito, ética, além da busca de permanente qualificação. E, em relação à inserção, há necessidade de estabilidade profissional. Como apontam as afirmações: (P29) “Pretendo ser uma profissional, competente e qualificada. Uma professora que conquiste os alunos com respeito e ética. Amo o que faço, trabalhar com a educação é uma realização pessoal e profissional.”; (P22) “Acredito que em breve prestarei concurso e irei conseguir uma vaga na área que tanto desejo nas séries iniciais.”

Os pesquisados que atuam na área apresentam a preocupação quanto à necessidade de aprimoramento, melhora no perfil e de realização profissional, revelados com os relatos: (P 28) “Fazer o possível para fazer a diferença, tentando não deixar meu trabalho cair numa rotina, produzindo novidades para as crianças”; (P8) “Meus sentimentos e expectativas é que melhore cada vez mais, visto que serei graduada e isso mudará a minha situação enquanto professora”. Identificando posicionamentos positivos, como: (P25) “Espero modificar minha prática pedagógica refletindo e me aprimorando, pretendo atuar como professora na educação infantil.”; (P21) “Gosto muito dessa área da educação, me sinto realizada, por este motivo acredito realizar bem meu papel como professora”.

Nesta ótica, Bardagi et al (2012, p. 70) assinalam que “do indivíduo resulta a percepção de que o trabalho é uma expressão do seu autoconceito, ou seja,

⁸ Quando a entrevista indica a sigla ACT, significa admitido em caráter temporário, isto é, sem Concurso Público.

de que é possível, através do exercício profissional, expressar os próprios valores, interesses e características de personalidade”. Identificou-se que os entrevistados estão satisfeitos com a sua escolha profissional, apresentando muitas expectativas positivas ao término do curso e sua inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento da profissão escolhida, evidenciando o desejo pela estabilidade na profissão, por intermédio de concurso público.

A construção da identidade profissional passa por meio do dispositivo de formação e do processo relacional, das experiências vivenciadas no espaço de atuação profissional, não separando as dimensões pessoais e profissionais, pois a cultura, os saberes, as visões de mundo do profissional é que possibilitam a construção de sua identidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de análise, pode-se identificar as dificuldades e os desafios dos entrevistados quanto às suas expectativas com relação à escolha profissional e à inserção no mercado de trabalho. Conforme as ponderações sobre a inserção profissional, os estudantes dizem estar acontecendo de forma gradual, durante a formação profissional, uma vez que a maioria dos pesquisados encontra-se atuando na área de formação e, em consequência, suas expectativas estão associadas à qualificação profissional, bem como, para um aprimoramento do desempenho. Destaca-se que este é um importante ponto para ser aprofundado em pesquisas e discussões.

Os dados da pesquisa oportunizaram reconhecer a escolha profissional dos acadêmicos da área de licenciatura, identificando suas expectativas quanto à inserção no mercado de trabalho na respectiva área. Observa-se, nesse grupo, que a maioria dos acadêmicos da área da licenciatura acessa o mercado de trabalho durante sua formação, favorecendo uma inserção profissional gradual e sem impactos negativos na sua vida.

No estudo de Bardagi et al (2012), observou-se que as atividades remuneradas por acadêmicos da Licenciatura fora da área de formação foram explicadas pelo fato de eles possuírem maior média de idade e/ou os cursos não oferecerem oportunidades suficientes e atraentes aos mesmos. Já a pesquisa com licenciados da Pedagogia não apresentou essa realidade em virtude da inserção profissional estar vinculada à própria área de formação.

Com respeito aos aspectos de satisfação e insatisfação da escolha profissional, verificaram-se razões de ordem pessoal, motivação, sentimento de adequação quanto à satisfação, aspectos referentes ao mercado de trabalho e remuneração como insatisfação. Outro ponto concerne às expectativas relativas à futura atividade profissional, pois estudantes envolvidos na profissão apresentam expectativas positivas com relação à sua atuação e inserção no mercado de trabalho.

Os resultados indicam a necessidade de investimento no projeto pedagógico, no que se refere à relação do curso escolhido com o mercado de trabalho, e na atuação profissional de ser professor, que é muito mais ampla do que dominar saberes pedagógicos e conceitos científicos da área.

A construção da identidade profissional passa por meio do dispositivo de formação e do processo relacional, das experiências vivenciadas no espaço de atuação profissional, não separando as dimensões pessoais e profissionais, visto que a cultura, os saberes, as visões de mundo do profissional é que possibilitam a construção de sua identidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, D. C. de. Análise da condição de ingresso e evolução na carreira docente nas redes estadual de ensino do Paraná e municipal de ensino de Curitiba. **Revista Educação em Foco**, FAE – Campinas BH – UEMG, Ano 13 - n. 16 - dezembro 2010 - p. 67-84.

AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BARDAGI, Marúcia et al. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, SP, v. 10, n. 1, 2006. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572006000100007&script=sci_arttext. Acesso em 6 abr. 2014.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBPAAE**, Recife, v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRZEZINSKI, Iria (Org.) **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (orgs).

Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 2009.

DUBAR, Claude. La construction sociale de l'insertion professionnelle. **Education Et Societes.** Lyon, França, v. 7, n. 1, p. 26-36, 2001. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/education-societes/RE007-2.pdf>. Acesso em 17 de setembro de 2014.

GATTI, Bernardete A. Reconhecimento Social e as Políticas de Carreira Docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 42, n.145, p.88-111, jan./abr. 2012.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 163-186.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Subsídios para a organização do trabalho docente. In **Séries Ideias.** n. 11. São Paulo: FDE, 1991. p.88-103.

MASETTO, Marcos Tarciso. Pós-graduação e formação de professores de 3º grau. **Revista Ande,** ano 14, n. 21, 1995.

MORAN, Jose Manuel. **A educação que desejamos:** Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S. **Profissionalização e formação de professores:** algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RICHARDSON, Roberto et al. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Inserção Profissional: Perspectivas Teóricas e Agenda de Pesquisa. **Revista pensamento contemporâneo em administração,** Rio de Janeiro, v. 6, n.1, p. 124-135, jan./mar., 2012. Disponível em <http://www.uff.br/pae/pca/article/view/124>. Acesso em: 09 ago. 2013.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; MENDES, José Augusto Sobrinho. Formação e profissionalização docente: revelações a partir de histórias de vida. In: MENDES, José Augusto de Carvalho; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. (Org.). **Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação:** retratos e relatos. Teresina: EDUFPI, 2011.

TOZETTO, Susana Soares; GOMES, Thais Soares. A Prática Pedagógica na Formação Docente. **Reflexão e Ação** (Online), Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2,

p. 181/2-196, 2009. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150/834>. Acesso em 10 de fevereiro de 2014.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, 2006. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/32>. Acesso em 26 novembro de 2013.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Reflexão sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

Abstract: Professional Choice and Professional Insertion are emerging issues in the Brazilian contemporary educational setting, especially in the transition from University to the labor market. It is essential to understand the expectations towards the professional choice and the insertion in the labor market, contributing to the research on recognizing what is being a teacher and the constitution of a professional identity committed to the think-do-reflect on the pedagogical actions. The thematic is important once it fosters closer ties between the University and the playing field of the graduate students in the course of pedagogy, contributing to a better transition from University to the labor market. In this paper it is discussed the need for professional education enhancement, especially in basic education. To carry out this research it was used qualitative approach to data collection through structured questionnaire applied to undergraduate students from the last semester of the Pedagogy Course. Data analysis was developed by means of content analysis to reveal the professional choice and expectations of these students related to their insertion into the labor market, in the teaching profession. Directing to the categories: group of profile, with the aspects of identification, choice and professional insertion aiming at the acting area and insertion in the labor market. The survey results showed satisfaction on the recognition of professional choice of the undergraduate students, identifying their expectations related to the insertion into the labor market. It was found that the insertion process is influenced by many factors, and for its analysis it is necessary to consider it as a web of relationships.

Keywords: Professional insertion. Teaching career. Labor market

**ENSINO DE LÍNGUAS E A MEDIAÇÃO PARA O
USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC):
CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE A
FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES
DE INGLÊS**

Mary Soares de Almeida Reis
Barbra Sabota
Dilubia Santclair
Ricardo Régis de Almeida

**ENSINO DE LÍNGUAS E A MEDIAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC): CONTRIBUIÇÕES
PARA O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE
PROFESSORES DE INGLÊS**

Mary Soares de Almeida Reis

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus S. Miguel do Araguaia
São Miguel do Araguaia – GO

Barbra Sabota

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas
Anápolis – GO

Dilubia Santclair

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus Porangatu
Porangatu – GO

Ricardo Régis de Almeida

Universidade Estadual de Goiás
Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas
Anápolis – GO

Resumo: Nossa motivação para a investigação deste tema surgiu a partir da nossa necessidade de buscar compreender em que medida o uso de tecnologias digitais pode contribuir para a formação universitária do professor de língua inglesa de modo a favorecer que ele seja crítico, reflexivo e que tenha entre suas habilidades e competências, o letramento digital. Em observações empíricas, bem como em leituras acadêmicas realizadas durante os encontros do grupo, constata-se que muitos professores possuem acesso às tecnologias em suas atividades pessoais, em contextos diversos, mas em conteúdos direcionados para a sua atuação docente ainda encontram dificuldades por não terem, durante sua formação, estudos de práticas específicas para a utilização em atividades voltadas para a docência do ensino de línguas (DIAS, 2010; KENSKI, 2013). Como aliadas do trabalho docente as TDIC constituem-se como ferramentas importantes para que o professor consiga mediar suas relações com seus alunos em processo de formação e constituição social, principalmente no que tange ao ensino de línguas estrangeiras (PAIVA, 2010; OLIVEIRA, 2013). O estudo que ora apresentamos é resultado das reflexões compartilhadas durante as discussões no grupo de pesquisa TDELE, na Universidade Estadual de Goiás e das inquietações do grupo sobre o tema. Nosso objetivo é refletir sobre como alguns sites e aplicativos podem ser utilizados para auxiliar no processo de educação linguística para que professores de inglês e seus alunos tenham a oportunidade de trabalhar dentro do aprimoramento do letramento digital de cada um.

Palavras-chave: Formação de Professor. TDIC. Ensino de Inglês.

1. INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade globalizada e é incontestável a afirmação de que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC) fazem parte de nossas relações sociais, econômicas, políticas e pessoais por sua rápida inserção de informações e ideias que promovem a busca incessante de conhecimento. Ao voltarmos o olhar para essa nova sociedade que emerge, com acesso mais facilitado à informação e com mais possibilidades de construção e compartilhamento de conhecimento, vemos como necessário repensar as demandas e os modos de interação nos espaços escolares.

Conforme salienta Gadotti (2005), para alcançar a plenitude de conviver com a sociedade da informação e do conhecimento, o espaço escolar deverá proporcionar mecanismos para que o aluno, em atividades desenvolvidas nas aulas, possa buscar a autonomia e construir informações sólidas que devem ser assimiladas de forma crítica, ou seja, com questionamentos e reflexões sobre os temas, para assim se apoderar e participar da construção do conhecimento. Nesse sentido é importante pensar na formação de professores de línguas como um processo em que seja possível aprender a lidar com as tecnologias digitais, explorar suas possibilidades didáticas e arriscar-se em novas práticas, a fim de transformar o ensino de inglês em um momento de viver e pensar a língua de modo contextualizado e propositivo. Em outras palavras, nosso objetivo é discutir como os recursos tecnológicos podem ser utilizados para auxiliar no processo de educação linguística para que professores de inglês em formação universitária (Licenciatura em Letras) tenham a oportunidade de trabalhar dentro do aprimoramento do nível de letramento digital de cada um.

Neste estudo propomos uma revisão bibliográfica do tema em questão e compartilhamos com o leitor nossas reflexões sobre o tema. Acreditamos ser fundamental que os professores entendam seu papel no processo de mediação e se veja como um facilitador no processo de apreensão de conhecimentos, o que implica em entender que ele não é mais o único detentor do saber. Nosso texto ambiciona corroborar a necessidade de uma formação reflexiva e crítica do professor de inglês que tenha condições de selecionar, planejar e utilizar recursos tecnológicos em suas aulas de modo a favorecer a ampliação dos saberes de seus alunos. Tal posicionamento, como já apontado, indica que o papel do professor deve ser alterado para a posição de centralizador para facilitador, debatedor, problematizador, o que equivale em tempos atuais ao papel de mediador.

Essa posição torna o professor em um gerenciador da aprendizagem, um moderador de turnos e um questionador do ambiente educacional a fim de contribuir para que seus alunos possam buscar informação em diversos espaços, mas que também saiba refletir sobre tais informações ponderando sobre como elas devem integrar seus saberes, filtrando criticamente o todo disponível no ciberespaço. Saber julgar e selecionar informações, acomodá-las em espaços adequados e acessá-las quando necessário integra o processo de

construção de conhecimento do aprendiz do século 21, como vemos em Kenski (2013).

Pensamos a aprendizagem como sociohistoricamente situada e coletivamente construída em um processo que envolve a reflexão e a negociação constante entre aprendizes e educadores aos moldes do que previa a abordagem sociocultural. Para Vygotsky (1989) o conhecimento é atingido a partir das Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), relação essa em que há uma mediação direta entre os sujeitos, em que um, com mais conhecimento, apresenta mecanismos para o outro contribuindo assim para a construção conjunta do conhecimento. Esse papel de conhecedor é intercalado entre os interagentes, pois dificilmente uma pessoa saberá mais do que a outra em todos os aspectos da colaboração. Em Sabota (2014), vemos como a mediação e a construção de estruturas de apoio (*scaffolding* ou suporte mediado) que favoreçam o desempenho do aprendiz são importantes para o sucesso da aprendizagem em aulas colaborativas.

Trabalhar o conteúdo envolve mais do que transpô-lo em aulas para os alunos, uma vez que entendemos o ofício do professor como complexo e sujeito às situações de emergência que dependem do ambiente construído em sala de aula. Nas palavras de Moran,

aprendemos quando relacionamos, integramos. Uma parte importante da aprendizagem acontece quando conseguimos integrar as tecnologias, as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, musicais, lúdicas, corporais. Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. (MORAN, 2000, p.32)

As TDIC, como aliadas do trabalho docente, são ferramentas importantes para que o professor consiga mediar suas relações com seus alunos em atividades pedagógicas, principalmente nas disciplinas de línguas. Conforme afirma Moran (2000) é preciso integrar as tecnologias de forma inovadora facilitando o acesso e o modo de processamento de informações por parte dos discentes.

2. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

No contexto educacional, em qualquer que seja a modalidade de ensino, o papel do professor é importante, pois é dele a responsabilidade de selecionar, planejar, coordenar e orientar as atividades, atuando decisivamente no processo de ensino-aprendizagem. Nessa ótica conhecer diferentes recursos, utilizá-los e analisar criticamente suas possibilidades e os ganhos obtidos ou não, está entre as novas demandas impostas pelos sistemas educacionais ao professor contemporâneo. Além de possuir novas competências, a oportunidade de

contribuir para o desenvolvimento do letramento digital dos seus alunos imprime novos desafios ao formador de professores.

Entendemos por letramento digital neste texto a oportunidade de ler, manusear e entender textos por meio do computador (e demais suportes como dispositivos móveis: smartphone e tablets, por exemplo) de acordo com as necessidades reais de uso e demandas pessoais do usuário. Está incluída em um nível um pouco mais elevado a capacidade de criar textos (escritos, orais e imagéticos) que possam ser compartilhados digitalmente em busca de ampliar as formas de comunicação e interação social. Além disso, consideramos parte do letramento digital também a habilidade do indivíduo de adequar seu comportamento às novas mídias denotando que é possível estabelecer uma relação do consumidor e também produtor de conteúdo digital para que o sujeito seja capaz de compreender e construir conteúdos sociohistoricamente situados (COSCARELLI e RIBEIRO, 2005).

Diante desta crescente demanda da utilização das TDIC em contextos educacionais é imprescindível avaliar como fica a inserção deste componente em cursos de formação de professores, mais especificamente, de língua inglesa.

Os projetos de formação de professores em nossas universidades ainda não atendem ao inciso VI do art. 2º, da Resolução sobre formação de professores. O que vemos são ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotam a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreendem ações de difusão. (PAIVA, 2013, p.7)

Sabemos que é essencial que o professor se aproprie da utilização das tecnologias para se manter ativo, mas para nós professores não é uma tarefa muito fácil. Estamos acostumados a lidar de forma mais segura com o nosso papel tradicional que dominamos muito bem. E sair desta zona de conforto para muitos é arriscado, gera insegurança. Precisamos então, de uma mudança de postura, de mentalidade, de valores. É necessário acreditar que o aluno, sobretudo o aluno-professor em formação, também seja capaz de assumir seu processo de construção do conhecimento com compromisso e respeito. Nesse sentido, é importante que os formadores tentem trabalhar estratégias de reflexão que auxiliem o professor em formação a entender o que lhe falta em termos de conceitos, teorias, habilidades práticas e técnicas, aspectos éticos e profissionais, tarefas não tão fáceis de executar dada a diversidade e complexidade do cenário de formação e de atuação docente (ALMEIDA FILHO, 2012; SABOTA, 2008). Podemos inferir dentre as competências e habilidades mencionadas que é importante que os formadores tentem incluir em seu planejamento atividades que auxiliem os licenciandos a desenvolver habilidades para trabalhar com tecnologias digitais, já que estes são recursos disponíveis e de grande aceitação entre o público da educação básica. Para Masetto,

[a]s técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. Como o processo de aprendizagem abrange

o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos. Não podemos ter a esperança de que uma ou duas técnicas, repetidas à exaustão, dêem conta de incentivar e encaminhar toda a aprendizagem esperada. (MASETTO,2000, p.143)

Espera-se também, que os professores desenvolvam uma nova relação com os saberes. Isto requer um novo ensino e uma nova postura docente, de modo que estas se traduzam em metodologias ativas e práticas inovadoras cujo foco esteja na construção do conhecimento conjunto dos alunos com eles e, sobretudo, para eles, ou seja para as demandas que enfrentarão em suas vidas.

Portanto, é importante propor ações que promovam mudanças nos contextos educacionais no que diz respeito à utilização das TDIC pelo professor para o ensino de língua inglesa e executá-las. Essas mudanças partem do professor ao buscar novos mecanismos e inovações para sua prática docente. É preciso também que algumas iniciativas em torno da formação continuada docente sejam tomadas para que o profissional em formação tenha o hábito de pensar sua prática antes, durante e depois de suas experiências dentro de sala de aula.

A concepção do ensino de línguas estrangeiras (LE), mais especificamente língua inglesa (LI), com a utilização de uma única metodologia é hoje considerada ultrapassada. Este é um desafio proposto pela era pós método, quando se espera construir uma aprendizagem a partir das relações e das necessidades dos alunos, considerando as habilidades necessárias e os recursos contingentes disponíveis. O professor de inglês da atualidade se depara com os vários desafios para superar as limitações que são inerentes ao seu exercício profissional e que também requer o conhecimento de outras práticas e vivências de outros profissionais, ou seja, é importante desenvolver um olhar criativo e transdisciplinar para ensinar LE nos dias atuais (SABOTA, 2014).

Na prática, muitos professores possuem acesso às tecnologias digitais em suas atividades pessoais, em contextos diversos, mas em conteúdos direcionados para a sua atuação docente ainda encontram dificuldades por não terem durante sua formação estudos de práticas específicas para a utilização em atividades voltadas para a docência do ensino de línguas.

A formação de professores ainda continua em pauta de vários segmentos educacionais responsáveis, como também sendo tema de estudos de diferentes grupos visto que ainda vivenciamos situações que merecem atenção especial sobre a atratividade da profissão e seus desafios. No contexto brasileiro ainda vemos resultados de pesquisas que evidenciam um alarmante desinteresse das novas gerações pelos cursos de licenciaturas o que nem sempre demonstra com bom ânimo a profissão de professor. Ao consideramos os aspectos de uma realidade transformada pela globalização, o aprendizado de uma segunda língua

com a utilização de ferramentas tecnológicas pode levar os alunos a ampliar seu conhecimento de mundo.

Uma nova postura é necessária para bem adequar as inovações tecnológicas presentes na sociedade à Educação Linguística esperada e necessária. Por isso é importante que os cursos de formação, tanto universitária quanto continuada, de professores de língua inglesa garantam a aprendizagem dessas novas competências frente às TDIC, como também para que os professores possam ter a possibilidade de ser agentes analíticos e críticos do uso dessas tecnologias para cada contexto desejado (KENSKI, 2013).

Como aliadas do trabalho docente as TDIC constituem-se como ferramentas importantes para que o professor consiga mediar suas relações com seus alunos em processo de formação e constituição social, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Observa-se o quanto é imprescindível no contexto atual a participação crítica do professor de Língua Inglesa na sociedade do conhecimento e da informação e na promoção de ambientes virtuais que possa contribuir para a solidificação deste conhecimento. Como afirma Dias (2010) precisamos pensar em um ambiente de aprendizagem virtual como um artefato tecnológico que possa promover o desenvolvimento da aprendizagem crítica, a co-construção do conhecimento, a reflexão sobre o que foi aprendido e a transferência para outros domínios da vida acadêmica e pessoal dos envolvidos.

As TDIC estão imersas em nossas relações pessoais, sociais, políticas e econômicas em nossa sociedade contemporânea e globalizada, pela sua rápida inserção de ideias e informação e pela sua busca incessante de conhecimento. Surge então a sociedade da informação e do conhecimento.

Esse cenário envolve totalmente o professor em sua função docente, colocando-o na contingência de conhecer os novos recursos tecnológicos, adaptar-se a eles, usá-los e compreendê-los em prol de um processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador para seus alunos. Novamente a mediação pedagógica entra em discussão. (MASETTO, 2013 p.143).

Segundo Gadotti (2005), para se alcançar a plenitude de conviver com a sociedade da informação e do conhecimento o espaço escolar deverá proporcionar mecanismos para que o aluno possa buscar a autonomia e construir informações sólidas que devem ser assimiladas de forma crítica, para assim incorporar todo o conhecimento construído a partir daí.

O que propomos, na sequência, é fazer um panorama dos sites e aplicativos que temos utilizados em nossas aulas e sobre os quais temos tentado nos ater em nossos estudos e iniciativas como formadores de professor de línguas. A lista não é tão vasta, infelizmente, mas nosso intuito não é cobrir em quantidade, mas apenas suscitar o debate a partir do que temos observado e compartilhar alguns dos critérios de reflexão que temos utilizado até o momento.

3. LEVANTAMENTO DE SITES E APLICATIVOS PARA ENSINO/PLANEJAMENTO DAS AULAS DE INGLÊS

Nesta seção trazemos algumas dicas de sites e aplicativos que podem ser usados em aulas de idiomas e os catalogamos de acordo com seu foco e função. Cabe mencionar que priorizamos nesta listagem recursos gratuitos (ou que oferecessem opções gratuitas dentre suas funções) e não adentramos em detalhes sobre cada um aqui, pois extrapolaria o limite de páginas e o propósito do texto. Como afirmamos inicialmente, este texto é o resultado de reflexões e saberes compartilhados em nosso grupo de estudos, cabe ao grupo, e aos leitores que se sentirem motivados, experimentar cada uma das opções e chegar a suas próprias conclusões, a partir dos pontos aqui salientados.

Pensamos ser útil separar os sites e aplicativos por objetivo e função e agrupá-los facilitando a busca do leitor. Depois disso buscamos trazer brevemente como ele pode favorecer a aprendizagem de inglês ou facilitar o trabalho do professor quanto ao planejamento de aulas e busca por materiais adicionais. Outro dado relevante que incluímos foi como o material proposto no recurso pode ser personalizado, a fim de manter a coerência com o que temos discutido sobre a unicidade e subjetividade de cada contexto.

Quadro demonstrativo dos sites e sua participação no ensino de inglês como LE.			
Função principal	Site (S)/ Aplicativo (A)	Como favorece o processo de educação linguística	Possibilidade de personalização
Cursos de inglês de acesso amplo	WLingua, Busuu, Speak Language, Babbel, Lingua Leo, Memrise, Duolingo, Learn English Now, My English Online, IXL Learning Online, ABCya, Mondly	É possível entrar em contato com o idioma fora do espaço escolar; alguns permitem o download para uso off-line; é possível obter a avaliação do desempenho linguístico, ainda que de modo geral; pode ser um aliado do professor ao favorecer que as atividades ocorram em paralelo às atividades da aula presencial, caso seja de interesse de professor e alunos.	Mínima. Alguns possibilitam a criação de avatares e escolha de cores e nomes (apelidos) que busquem um contato mais direto com o usuário. No entanto, pouco oferecem <i>feedback</i> individualizado e oportunidades genuínas de produção (comunicação oral/escrita). Alguns possibilitam conversas diretas com outros usuários.
Vídeos	TedTalks, English Central, Speechyard, Ello vídeos, Eng Vid, ESL Video.com, além de canais variados no YouTube	A visualização de vídeos facilita muito a compreensão oral do que se ouve em uma LE. A imagem em movimento não apenas conta uma	Relativa. Embora seja possível editar os vídeos, não é esta nossa sugestão. Consideramos a personalização neste caso durante a

		<p>história, mas favorece a troca de impressões multimodais com o texto. É possível explorar aspectos gramaticais como tempos verbais em ação e campo semântico ao falar sobre vídeos, mas principalmente é possível abordar aspectos críticos e vivos da língua, trazer ao debate cenas atuais e que são vividas em contextos culturais distantes, mas ao mesmo tempo que pode nos tocar.</p>	<p>escolha e planejamento do tema e do modo como abordá-lo. É importante explorar o que os alunos leem, observar, escutam e entendem ao visualizar os vídeos a fim de familiarizá-los com a leitura multissemiótica e multimodal dos textos.</p>
Músicas	<p>Lyrics training, Karaoke, Learn English with Songs,</p>	<p>A música é uma motivação especial ao aprender uma LE. Para muitos esta é a principal fonte de input que inicia o interesse pela aprendizagem, cabe usar isso a nosso favor e aproveitar os recursos dos vídeos com letras das músicas no formato Karaoke tradicional ou específicos para o treino da habilidade de compreensão oral e expansão de vocabulário.</p>	<p>Relativa. Do mesmo modo que ocorre com os vídeos, a personalização decorre do modo como utilizamos este recurso em aulas de inglês. Recomenda-se o debate, atividades de interpretação e compreensão multissemiótica e multimodal, a tradução e a busca pela fluência (por meio da leitura da letra da música).</p>
Recursos para o professor (planejamento de aulas)	<p>A4ESL.org, EFL4U, ESLGold, Busy Teacher.org, The Games Gal, WebQuests.org, ESL Party Land, além de sites de editoras como Oxford, Cambridge, Macmillan.</p>		<p>Os sites indicados possibilitam a criação de jogos, quizzes, folhas de atividades (<i>handouts</i>), projetos personalizados, além da disponibilização de material já com o plano pronto para apreciação e adaptação. Embora nem todos sejam gratuitos a maioria funciona como um repositório com possibilidades de permutas ou amostras gratuitas (diárias ou semanais).</p>

			Recomenda-se adaptação aos planos para que sejam coerentes com sua turma e sua abordagem de ensinar inglês.
--	--	--	---

Fonte: Autores do texto

Após a análise do quadro, com a compreensão dos recursos aqui listados, fica a ideia para que o professor formador convide seus alunos (que estiverem lendo este texto) a ampliar a lista e personalizar as funções de cada recurso. Uma ideia viável é buscar compreender as limitações e potencialidades de cada categoria a partir das características elencadas nas colunas 3 e 4. Outra ideia interessante é sugerir que grupos de licenciandos testem um elemento de cada grupo (por si ou com alunos em aulas de estágio) por um curto período de tempo e opinem sobre a experiência. Este seria um bom modo de relatar como se sentiram ao lidar com os recursos, quer como aluno ou professor, e trata-los como casos para estudo e análise.

Outras possibilidades de uso de TDIC no ensino de línguas são viabilizados pelo uso de grupos próprios em redes sociais (como Facebook, WhatsApp), aspectos explorados no livro de Leffa e Araújo (2016) ou de projetos como os de Tandem (FIGUEIREDO e SILVA, 2014). Nestes casos a personalização é ainda maior pois os grupos/projetos são elaborados intencionalmente para favorecer a interação. Contudo, exige planejamento coletivo de ações e uma série de cuidados (como ressaltado pelos autores em seus textos) para garantir a eficácia das iniciativas e evitar frustrações.

Partimos na sequência para as palavras finais sobre nosso breve estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa nova realidade educacional evidenciadas pelo uso das TDIC em vários ambientes de aprendizagem é preciso que o professor entenda também este novo modelo de escola que surge. Para além de entender, é importante sentir-se parte deste ambiente, o que requer o desenvolvimento do letramento digital de educadores e aprendizes. Sabemos que o letramento é processual, dificilmente as pessoas saem do estado de ignorância para o de domínio autônomo sem esforço, comprometimento, tempo disponível e disposição. Em outras palavras, é necessário que haja dedicação e perseverança, pois de modo análogo ao que ocorre com os outros tipos de letramento este também requer dedicação e paciência. Buscamos neste texto fornecer dicas iniciais para que os interessados no tema tenham algo sobre o que discutir e investigar. Nosso texto se propôs a convidar ao debate e instigar o leitor a se inteirar mais sobre um tema que nos é tão caro. Sobretudo, gostaríamos de angariar parceiros nesta investigação dispostos a compartilhar

experiências conosco em nossa página de grupo de pesquisa (www.tdele.ccseh.ueg.br).

Podemos considerar que nosso objetivo foi alcançado se evocarmos as palavras de Kenski (2012) sobre o assunto. Para ela, é fundamental que professores e alunos dominem diferentes linguagens “que vão da fluência tecnológica ao domínio de idiomas, para que possam sair do cerco fechado da sala de aula e do ambiente escolar para conectarem-se com o mundo”. (KENSKI, 2012, p.104). Nesse sentido, fica o convite para que nossos leitores experimentem e arrisquem-se a sair de suas zonas de conforto em busca de novos meios de ensinar e aprender inglês como LE.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Quatro estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2012.
- COSCARELLI, Carla Viana e RIBEIRO, Ana Elisa: **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte, Autêntica: 2005.
- DIAS, Reinildes. Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line. In: MENEZES Vera Lúcia. (Org) **Interações e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 359-394
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de.; SILVA, Suelene Vaz da. A colaboração no ensino-aprendizagem de línguas em contextos tecnológicos. In: SIMÕES, Darcília; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. (Org.). **Metodologias em/de linguística aplicada para o ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades?**. Educação, Sociedade e Culturas, nº23, p.43
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- _____. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.
- LEFFA, Vilson José; ARAÚJO, Júlio. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas**. São Paulo: Parábola, 2016.
- MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; _____ BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa**. In: JELI (JORNADA DE ESTUDOS DE LÍNGUA INGLESA),21, Sorocaba. 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230, disponível em <http://www.veramenezes.com/formtec.pdf>, acesso em 14/06/2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **A www e o ensino de inglês**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada 2001, n^o1, v^o 1.

SABOTA, Barbra do Rosário. “A princesa e o sapo”: em busca da criatividade no ensino de inglês como língua estrangeira e o uso de tecnologias de informação e comunicação. In: SUANNO, Marilza Vanessa; SILVA, Rusvênia Luiza Batista Rodrigues; FARIA, Vivianne Fleury. (Org.). **Veredas escolares: partilhando experiências criativas de ensino e aprendizagem do CEPAE/UFG**. Goiânia : Gráfica e Editora América, 2014.

_____. **Estágio supervisionado de LE**: um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.1989.

Capítulo **VIII**

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DE MOVIMENTAÇÃO DAS RELAÇÕES ENSINO- APRENDIZAGEM CRISTALIZADAS

Aline Frollini Lunardelli Lara
Aline Harumi Sasaki
Janaína da Cruz Martins Lizze
Mariana Santana Facina

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA DE MOVIMENTAÇÃO DAS RELAÇÕES ENSINO-APRENDIZAGEM CRISTALIZADAS

Aline Frollini Lunardelli Lara

Doutora em Psicologia: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo

Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá, Paraná (UEM).

E-mail: alineflunardelli@uol.com.br

Aline Harumi Sasaki

Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, Paraná (UEM)

E-mail: alinehsasaki@gmail.com.

Janaína da Cruz Martins Lizze

Pedagoga da rede Estadual de ensino do Paraná, no município de Maringá.

E-mail: janaina_cml@hotmail.com

Mariana Santana Facina

Graduada no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, Paraná (UEM)

E-mail: mariana_facina@hotmail.com

Resumo: Com a finalidade de questionar as tradicionais avaliações pedagógicas, médicas e psicológicas a que são submetidos alunos do ensino fundamental e de intervir nas relações escolares para resgatar as competências daqueles que nos foram encaminhados, este projeto contou com a criação de um grupo de crianças, além do trabalho junto a professores, equipe pedagógica e pais. Foi desenvolvido em uma escola municipal do interior do Paraná. Dele participaram 12 crianças com idade entre oito e doze anos, duas professoras, três membros da equipe pedagógica da escola, 3 acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá e 1 docente-coordenadora. As crianças – consideradas pelos profissionais da escola e da área de saúde possuidoras de problemas de aprendizagem e, em alguns casos, com sério comprometimento cognitivo, social e afetivo – realizaram diversas atividades coordenadas pelas estagiárias em encontros semanais com duas horas de duração. A partir do tema de apoio *brincadeiras infantis*, foram planejadas ações diferentes das tradicionalmente feitas em sala de aula, para resgatar as habilidades dos alunos participantes e promover o estabelecimento de novas relações escolares que favorecessem seu desenvolvimento. Foi elaborada uma exposição interativa das produções das crianças, na qual elas ensinaram aos colegas de turma a confeccionar brinquedos e jogos educativos. O trabalho coletivo demonstrou que os alunos são absolutamente competentes e capazes de atender às exigências escolares desde que sejam questionados os padrões de normalidade e de avaliação comumente utilizados pelas instituições educativas e de saúde para determinar a condução dos processos de escolarização.

Palavras-chave: Trabalho pedagógico. Ensino Fundamental. Dificuldades de Escolarização.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o relato de uma experiência realizada em uma escola pública de um município do interior do Paraná como parte de um projeto de extensão⁹ vinculado à Universidade Estadual de Maringá (UEM). Teve como principal objetivo questionar as tradicionais avaliações pedagógicas, psicológicas e médicas superficiais e descontextualizadas as quais os alunos eram submetidos, bem como desenvolver ações pedagógicas com crianças do ensino fundamental que apresentavam dificuldades em seu processo de escolarização.

Acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Psicologia da UEM atuaram na escola realizando atividades que permitiram compreender o processo de constituição da história escolar da criança e das dificuldades apontadas, como subsídio para o planejamento e a intervenção necessários. O trabalho foi fundamentado em uma perspectiva crítica de relação entre Psicologia e Educação que não limita o entendimento dos problemas escolares a aspectos psicológicos dos alunos e/ou de seus familiares (PATTO, 1990).

O relato que será apresentado se refere à parte do projeto, desenvolvido no segundo semestre de 2014, em uma escola municipal, com 12 alunos de 2º e 3º anos, escolhidos pelas professoras e pela equipe pedagógica por não apresentarem desempenho escolar esperado para sua faixa etária. Foram realizados 15 encontros semanais com o grupo de crianças ao longo desse período com cerca de duas horas de duração cada.

Destacamos que nosso trabalho não se tratava de reforço escolar, como comumente denominado pela escola e pelos pais, pois consideramos que o ensino dos conteúdos escolares competia à instituição e aos docentes. Nossa finalidade era estabelecer novas relações escolares que permitissem às crianças criar vínculos de competência com a escola, a fim de movimentar os processos de ensino e aprendizagem cristalizados. Para tanto, foram planejadas atividades coletivas diferenciadas daquelas da sala de aula que favorecessem a expressão das capacidades individuais. As relações escolares são *necessariamente* coletivas, por isso, corroboramos com Machado (2004, p.2) quando aponta que "A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito".

⁹ Projeto de extensão denominado *Revisitando histórias de escolarização: o trabalho pedagógico com os chamados 'problemas de aprendizagem' para além dos reducionismos psicológicos*, coordenado pela Profa. Aline Frollini Lunardelli Lara do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá.

A maioria das crianças foi encaminhada para o grupo com algum diagnóstico psicológico e/ou médico que supostamente comprometia sua aprendizagem, mas ao longo de nossos encontros semanais não foi identificado na criança algo que pudesse explicar as dificuldades descritas pela escola sobre seu processo de escolarização. Verificamos que as questões pedagógicas, específicas do trabalho escolar e da equipe profissional não são consideradas quando a discussão é sobre a não aprendizagem; em seu lugar são apontados problemas psicológicos dos alunos que afetariam a vida escolar. Machado (2004, p.10) pontua que:

A história dessa relação, Psicologia/Educação, tem-nos feito, muitas vezes, preferir o distanciamento dos psicólogos em relação à Educação do que o contrário. Psicólogos compactuam com a exclusão quando trabalham desconsiderando o funcionamento do território no qual a exclusão se engendra, realizando avaliações baseadas em padrões de normalidade criados por testes psicológicos e redigindo relatórios sobre os sujeitos apresentando o que 'falta' na família, o que 'falta' na escola, o que 'falta' nos professores, o que 'falta' nas crianças. Tudo se torna 'falta' e não se percebe o transbordamento que se produz por não caber os sujeitos no funcionamento institucional da maneira como está.

A “falta”, no contexto por nós aqui relatado, era atribuída preponderantemente à criança, de tal forma que eram comuns e rotineiras situações de encaminhamento ao médico para que realizasse exames neurológicos e medicasse os supostos problemas detectados. A maioria dos alunos que participou deste trabalho consumia há bastante tempo ritalina. Os padrões estabelecidos pela escola fazem com que a medicalização seja uma forma de atribuir ao aluno a causa do problema, como se aprender fosse uma questão individual. Collares e Moysés (1994) defendem que se trata de um processo necessariamente coletivo, porque é realizado na escola. Logo, as questões institucionais devem ser consideradas.

Collares e Moysés (1994) assinalam que a Educação, assim como todas as áreas sociais, vem sendo medicalizada em grande velocidade, destacando-se o fracasso escolar e seu reverso, a aprendizagem, como objetos essenciais desse processo, relatados como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso, portanto, também não tem responsabilidade. O termo medicalização, de acordo com as autoras, refere-se ao processo de transformar questões não-médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas.

Ao questionar os processos de medicalização, partíamos do pressuposto de que todas as crianças que frequentavam nosso grupo de trabalho eram capazes de aprender e nos relacionávamos com elas a partir desse princípio norteador que, por si só, já era responsável por gerar movimento nas situações de ensino e aprendizagem estagnadas. Assim, uma criança, por exemplo, que já tinha ouvido diversas vezes de sua professora e de seus colegas que não

sabia ler, se recusava em um primeiro momento, a participar de um jogo. Mas, ao ser encorajada a jogar, independentemente das habilidades de leitura, aos poucos, participava das atividades e constatava que sabia fazer muitas coisas, dentre elas, ler, ainda que lhe faltasse o domínio de todos os elementos desse processo. Concordamos com Collares e Moysés (2013, p. 133) quando afirmam:

Não negamos a existência de pessoas que lidam com a linguagem escrita de diferentes maneiras, mais do que possamos imaginar; algumas com mais dificuldades, outras com incrível facilidade, a maioria em um *continuum* entre esses extremos. O que questionamos é a transformação disso em uma pretensa doença neurológica, que jamais foi comprovada e é intensamente criticada no interior do próprio campo médico, muitas vezes tratada somente com intervenção pedagógica.

Neste território no qual as dificuldades aparecem e onde medicalizar tem sido “a varinha de condão”, optamos por construir recursos essencialmente pedagógicos a fim de devolver às crianças sua competência, enfraquecida por sua história escolar.

2. METODOLOGIA

Para atingir as finalidades propostas no projeto de extensão, foi formado um grupo de crianças que se reunia uma vez por semana no contraturno das aulas. Os encontros foram planejados e coordenados por três estagiárias do curso de Pedagogia da UEM. O projeto de extensão como um todo envolveu atividades com dois grupos de crianças dos segundos e terceiros anos, atendimentos individuais com dois alunos, reuniões com os pais, com a equipe pedagógica e com seis professoras. Ao todo, onze estagiários dos cursos de Pedagogia e Psicologia da UEM realizaram as intervenções. Este relato se refere especificamente ao trabalho que ocorreu com um dos grupos de crianças.

Doze alunos de segundo e terceiro anos participaram de 15 encontros grupais. Eram 3 meninas e 9 meninos, com idade entre 8 e 12 anos. Desse total, 8 crianças contavam com histórico de reprovação, uma delas havia reprovado quatro vezes. Vieram de duas salas de aula diferentes, envolvendo, portanto, duas professoras. A maioria também frequentava o acompanhamento pedagógico oferecido pela escola em contraturno.

As queixas das professoras sobre as crianças diziam respeito a desinteresse em aprender, extrema dificuldade na leitura e escrita, mau comportamento e falta de colaboração em sala de aula. Em alguns casos, situação socioeconômica e dados sobre a condição familiar faziam parte da queixa.

Todos os encontros planejados continham os seguintes itens: Objetivos (descrição das finalidades a serem atingidas a cada semana), Metodologia (o

percurso para atingir as finalidades), Recursos (materiais necessários para o desenvolvimento de cada trabalho) e Duração (tempo necessário para a execução de cada tarefa). Também planejávamos atividades extras para que as crianças pudessem realizar outras ações caso houvesse tempo disponível e se ocorresse recusa em participar de alguma etapa anteriormente oferecida.

Foram feitas também reuniões com as professoras e com os pais. Com as professoras das turmas visamos identificar os motivos do encaminhamento e, posteriormente, discutir o andamento do processo. Nas reuniões com os pais, pretendíamos investigar como a família compreendia a queixa e de que maneira se relacionava com a escola. Explicávamos os objetivos do projeto e ouvíamos sugestões quanto à maneira mais eficaz, na avaliação dos responsáveis, para lidar com situações de resistência das crianças na realização de atividades escolares.

Quanto ao trabalho coletivo com os alunos, as primeiras reuniões foram no intuito de criar vínculo com as estagiárias, conhecê-los, resgatar, por meio de ações planejadas e intencionais, as suas habilidades escolares e destacá-las, além de integrá-las ao grupo almejando outro tipo de comportamento apresentado até então – respeitando os colegas.

Durante os encontros buscávamos tarefas coletivas e de interesse de todos, geralmente com metodologias não convencionais, não era usado caderno como no ensino regular, valendo-se de outros registros, como composição de cartazes, desenhos, pinturas, ilustrações em geral. A escolha por outros recursos tinha como finalidade mostrar que as crianças podiam produzir materiais escritos de outras formas, o que permitiu intervir na resistência em realizar qualquer tarefa que se parecesse com aquelas feitas em sala de aula.

Trabalhamos com o tema central *Brincadeiras Infantis*, por ser atrativo para as crianças, com base no livro *As Brincadeiras do Mundinho*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen (2011), o qual aborda atividades coletivas como amarelinha, caracol, batata-quente e caça ao tesouro. A partir delas, pudemos recriar junto com as crianças outras brincadeiras como caça-palavras, palavras cruzadas, confecção de brinquedos e registro das instruções sobre como elaborá-los.

Como principais recursos materiais, utilizamos livros de histórias, material reciclado, cartolinas, aventais, jogos, tinta, pinceis, jornal, canetinhas, apontador, lápis de cor, lápis, borracha, cola, tesoura, sulfite branco e colorido, durex, e.v.a, cola glitter, cola colorida, barbante, giz de cera, lantejoulas, envelopes de papel, papel craft, papel crepom, papel cartão, bambolê, bola, corda, fotos; todos de fácil acesso e disponíveis na maioria das escolas.

Dividimos os alunos em três subgrupos para que confeccionassem brinquedos e trocassem a experiência com os demais colegas. Um dos grupos, por exemplo, fez binóculos com rolinhos de papel higiênico; produziram um cartaz, contendo instruções de quais materiais são necessários para fazer o brinquedo e um ‘modo de fazer’, com os passos a serem seguidos. Escreveram o cartaz, detalharam os passos e os materiais utilizados, de tal forma que a

confeção do binóculo foi o ponto de partida para a produção de diferentes tipos de registro, inclusive escrito, tão rejeitado pelos alunos no início dos trabalhos.

Todos os brinquedos foram expostos num evento organizado na escola em momento posterior, no qual puderam ensinar a outros alunos e a suas professoras como confeccioná-los. A exposição foi acompanhada pela equipe pedagógica e docentes, que puderam constatar que aquelas crianças a nós encaminhadas, porque não aprendiam, eram capazes de ensinar!

Também foram desenvolvidos dois projetos com fotografias: no primeiro deles, as crianças confeccionaram um álbum com as fotos tiradas no decorrer dos encontros que mostravam suas produções; no outro, escolhiam um local da escola que lhes agradava para registrar, por meio da técnica *pinhole*¹⁰, “Foto na Lata”, permitindo discutir o que se faz e como se vive dentro da instituição.

3. O PROCESSO GRUPAL

O desenvolvimento deste trabalho permitiu problematizar as formas tradicionais de avaliar alunos que, supostamente, apresentam dificuldades para aprender. Proporcionou, ainda, às crianças identificar suas competências e habilidades e, mais do que isso, estabelecer novas relações com seus colegas e professores.

No que se refere especificamente ao grupo de alunos, verificou-se que, no início, as crianças mostravam-se tímidas, retraídas, desinteressadas e resistiam às atividades, já que vivenciaram várias reprovações e avaliações negativas por parte dos docentes e profissionais da saúde. Colegas e professores os consideravam como os que “atrapalhavam a aula”, “loucos”, “com problema de cabeça”, “não sabe fazer nada”, “não sabe ler e escrever”, visão estereotipada construída a partir de práticas também estereotipadas de ensino e aprendizagem.

Nas atividades planejadas, notamos que todas as crianças leram e escreveram com certa autonomia, ainda que, inicialmente, tenham dito que não sabiam realizar essas tarefas. Com mediação dos colegas e das estagiárias produziram diversas formas de registros escritos. Vale destacar que, no contexto de sala de aula, essas mesmas habilidades não foram detectadas por seus professores. A situação coletiva, de valorização de todas as suas produções, com propostas diferentes daquelas desenvolvidas em sala, pode ter favorecido seu aparecimento. Aos poucos, as resistências foram vencidas e os próprios alunos perceberam que dominam muitos conteúdos e capacidades específicas da vida escolar.

¹⁰ *Pinhole* é um processo alternativo de fazer fotografia utilizando materiais simples e de poucos elementos. Consiste em uma lata de alumínio, pintada de preto e com um papel fotográfico por dentro, com um furo no meio e com um adesivo “abre e fecha”, que permite a entrada da luz que fará com que se registre a imagem.

Na exposição das *Brincadeiras do Mundinho* – evento que possibilitou aos alunos ocupar o lugar do saber na escola – houve um grande envolvimento de todos, principalmente por saber que ensinariam as demais crianças e suas professoras, mostrando que podem coordenar atividades e interagir com outras pessoas. Em cada grupo era possível notar que as crianças explicavam detalhadamente às turmas e às professoras que visitaram a exposição sobre como fazer brinquedos, sobre caça-palavras e palavras-cruzadas. Um mural com as fotos das crianças e de suas produções foi colocado no local para que os visitantes conhecessem o processo de preparação do evento.

A exposição tinha como finalidade oferecer aos alunos que participaram do projeto um *lugar de protagonismo*, muito diferente daquele que ocupavam em sala de aula. Ao invés de incapazes, desatentos, mal comportados, inquietos, tínhamos crianças concentradas, atentas, organizadas, criativas, motivadas que experimentaram habilidades bastante sofisticadas ao ensinar seus amigos e seus professores coisas que não sabiam. Com isso, pudemos, ainda que de forma circunscrita, refletir sobre os rótulos imprimidos naquelas crianças e, certamente, após aquela experiência, seus professores passaram a questionar a incapacidade anteriormente detectada.

Não identificamos nas crianças nenhum fator que as impeça de se desenvolver no contexto escolar. Aquelas que se retraíam no início e mostravam-se tímidas, tornaram-se ativas e falantes, realizando o que era proposto. Faziam questão de nos contar o que desenvolviam em sala de aula, em casa, nos finais de semana, com os amigos e apresentavam sugestões para o funcionamento do grupo.

Nos encontros grupais, as crianças escreviam, liam, contavam histórias, desenhavam, pintavam, desvendavam enigmas, executavam operações matemáticas, detectavam suas dificuldades e procuravam ajuda para solucioná-las, ouviam pacientemente um colega que se aventurava na tentativa de ler um recado ou um bilhete.

Maria¹¹, 13 anos, com duas reprovações no segundo ano e uma no terceiro, a princípio, disse que não sabia ler e escrever, e mostrava-se tímida nos primeiros encontros. Afirmava que “devia ter algum problema na cabeça” que não a deixava fazer as coisas. Na realização do caça ao tesouro, por exemplo, havia enigmas a serem desvendados para que o grupo encontrasse o baú. Ao ser solicitada a participar da tarefa coletiva, ela leu em voz alta o que os colegas deveriam fazer.

Concordamos com Tanamachi e Meira (2003) quando defendem que o processo de humanização da criança dá-se através da apropriação dos conceitos científicos, por meio da linguagem, consciência e emoções, e esse processo só se realiza na escola, lugar privilegiado para que esses conceitos se formem. Se a relação com a vida escolar vai mal, é necessário que seja

¹¹ Os nomes aqui apresentados são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

resgatada, nosso intuito era investigar o caminho percorrido pela criança durante sua história de escolarização que a levou a ocupar o lugar de incapaz.

Diversas atividades foram desenvolvidas pelo grupo. Destacamos neste relato o caça-palavras das *brincadeiras do mundinho*, que continha nomes de brincadeiras infantis para serem descobertos. Reunidas em pequenos grupos, as crianças deveriam executar a tarefa proposta. Nenhum caça-palavras era igual ao outro, mas possuíam os mesmos nomes a serem encontrados. Maria, mais uma vez, mostrou-se aflita, dizendo “eu sou burra, não vou conseguir” ou “eu não sei ler, não vou encontrar as palavras”. O que fizemos foi afirmar que ela sabia, e que era capaz, diferente do que pensava. Ela foi a aluna que mais se destacou no encontro e quando terminou seu caça-palavras, foi ajudar os colegas. Ao invés de dar a resposta, ela dava dicas sobre como encontrá-la.

Outro momento que merece destaque ocorreu na biblioteca da escola, no qual as crianças poderiam escolher um livro, folheá-lo, lê-lo. Matheus, que dizia “eu não sei ler”, “eu não gosto de ler”, escolheu um livro de ciências que falava sobre animais e começou a ler. Enquanto lia, enfatizava o tom de voz para as coisas que achava interessante e, assim, seus colegas João, Miguel e Jorge sentiram-se curiosos e fizeram o mesmo.

Beatriz, no início do projeto, afirmava frequentemente “eu sou burra, eu não sei ler ainda”, e negava-se a participar de tarefas que envolvessem leitura, isolando-se do grupo. O que fizemos foi mostrar a ela que o ato de ler é prazeroso e que pode ser feito sem cobranças, sem afirmações negativas. Assim, em um dos momentos de comemoração após o término de uma atividade, presenteamos o grupo com um livro de histórias infantis e um lápis enfeitado. Enzo pediu para que uma das estagiárias lesse a história para ele, enquanto Beatriz, disse “eu não quero que ninguém leia para mim, já sei ler sozinha”, sentou-se e deu início a sua leitura.

Marcos apresentou uma resistência muito grande no início dos encontros, não participava, atrapalhava os colegas enquanto produziam e não realizava o que era proposto. Após perceber que as atividades eram diferentes daquelas solicitadas pela professora em sala de aula, mas que não possuíam nada de “estranho” àquilo que já sabia, e depois de deixarmos bem claro que os encontros não eram de reforço, ele começou a interagir mais com os colegas e a participar, assim pudemos ressaltar que ele sabia ler e escrever como os demais.

Acreditamos que todas as crianças que participaram deste grupo têm total condição de se desenvolver com êxito, apesar de um histórico escolar marcado por momentos difíceis. Consideramos que não há qualquer fator psíquico ou físico que comprometa sua aprendizagem; demonstram interesse nas atividades e competência para realizar o que é proposto, ao contrário do diagnóstico inicial que nos foi apresentado.

Ao observar a produção das crianças ao final do trabalho de um semestre do grupo, avaliamos que nossas finalidades foram alcançadas: não ensinamos os conteúdos curriculares de suas séries, tampouco mostramos a elas outras

formas de aprender, apenas enfatizamos e potencializamos aquilo que já sabiam e havia sido ensinado por suas professoras, valorizando o máximo de suas capacidades. Produzindo recursos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento infantil, partindo do pressuposto de que todos, sem exceção, eram capazes de aprender, independente de seu histórico escolar, propusemos a reconstrução de suas relações com os colegas e professores, a fim de movimentar processos de ensino e aprendizagem paralisados, para que ocupassem outro lugar na escola – um lugar de saberes.

Com relação aos professores, percebemos que valorizaram o trabalho do projeto, pois abriram espaço para uma nova visão sobre as crianças encaminhadas. Porém, não conseguimos efetivar outras ações, como acompanhar mais de perto seu trabalho em sala, para analisarmos conjuntamente posteriores intervenções. Notamos que os docentes ocupam-se de cada aluno individualmente, sem considerar as relações escolares como envolvidas na produção do não aprender. A cada ano fazem uma nova lista dos que “não aprendem”, mantendo um ciclo vicioso.

Quanto aos pais, analisamos que estavam mais seguros ao final do projeto com relação ao desempenho de seus filhos, pois, como nós, perceberam mudanças tanto na aprendizagem, quanto no comportamento e interesse pela escola. Demonstraram desejo de sugerir às professoras que adotassem propostas semelhantes as que desenvolvemos. Alguns ressaltaram que a medicação pode não ser o fator decisivo para a aprendizagem de seu filho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências nos espaços escolares têm-nos apresentado, muitas vezes, a produção de relações estereotipadas nas quais alunos e professores são destituídos de suas principais funções. Nesse contexto, é recorrente o encaminhamento – para atividades de reforço, apoio pedagógico, acompanhamento médico e psicológico – daqueles alunos que não correspondem às expectativas da equipe pedagógica e dos docentes no que se refere à aprendizagem de certos conteúdos escolares e aos padrões comportamentais por eles definidos.

O próprio padrão, em si, já seria motivo de questionamento. No entanto, mais do que identificar os entraves nos processos de escolarização que impedem o desenvolvimento principalmente dos alunos, neste projeto buscamos averiguar quais formas *pedagógicas* de avaliação e intervenção podem movimentar espaços cristalizados, a fim de oferecer subsídios para a construção de novas relações entre alunos, pais e professores. Privilegiamos o fortalecimento das crianças, extremamente prejudicadas por diversas formas de exclusão. O trabalho mais de perto junto aos professores seria imprescindível para atingir nossas finalidades, mas, ainda há muito a avançar nesse sentido.

Ressaltamos, no que diz respeito às crianças marcadas por reprovações, estigmatização, avaliações psicológicas e médicas bastante equivocadas, que o trabalho coletivo de reconstrução de suas histórias escolares pode ser um caminho importante para resgatar suas competências, confiança e valorização de suas capacidades.

Retirar um aluno de sala de aula, aplicar exercícios de sua rotina escolar, solicitar que registre palavras, frases, textos, operações matemáticas não só é ineficaz para saber sobre sua experiência escolar, como contribui para paralisar sua aprendizagem. Nessas situações é certa a constatação de que essa criança não sabe muitas coisas que deveria saber.

Contrariando as avaliações pedagógicas, médicas e psicológicas a que foram submetidas, as mesmas crianças que outrora se mostravam incapazes de ler e escrever, por exemplo, ensinam colegas a produzir brinquedos e, para isso, necessariamente, escrevem instruções com as etapas de construção dos materiais. Fizemos uma nova avaliação mais detalhada e contextualizada, para analisar aspectos da vida escolar como um todo, privilegiando as questões pedagógicas, que competem aos professores. Para isso, criamos recursos também pedagógicos apropriados a esse grupo de crianças, após conhecer mais de perto sua realidade, que permitiram avaliar e intervir simultaneamente.

Não ensinamos as crianças a ler, escrever ou realizar operações matemáticas; essa era a tarefa de seus professores. Ainda que os próprios alunos compartilhassem da visão estereotipada sobre suas supostas dificuldades, perceberam ao longo do processo que eram extremamente competentes e já dominavam muitas habilidades e conteúdos escolares. Nossa principal intervenção consistiu na desmistificação do “não saber” e, para isso, propusemos atividades que devolvessem aos alunos um lugar de competência. Concordamos com a ideia de Martins (2009), quando aponta que o papel da educação não pode ser simplificado, pelo contrário, deve mostrar o máximo que puder para promover o desenvolvimento humano, caso isso não ocorra, será mínimo no cumprimento de sua tarefa.

Sugerimos ao final desse processo que, antes de identificar problemas nas crianças que possam comprometer seu desenvolvimento, professores resgatem suas funções *pedagógicas*, elaborando e discutindo formas de avaliar e intervir compatíveis com sua realidade escolar.

REFERÊNCIAS

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **As brincadeiras do mundinho**. 1. ed. Editora Canoa, 2011.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação**. 1994. p. 25- 31. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br> Acesso em: jun. 2015.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. O lado escuro da dislexia e do tdah. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo (Orgs.). **A exclusão dos incluídos**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2013, v. 1, p. 133-195.

MACHADO, Adriana Marcondes. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?, 27, 2004, Caxambu. **Sessão especial na ANPED (Anais)**. Caxambu, 2004, p.1-14. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/se_adriana_marcondes_machado.pdf>. Acesso em: jun. 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2009, p.94-121.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

TANAMACHI, Elenita de Rício; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: MEIRA, Marisa Eugênia Mellilo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Orgs.). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

Abstract: In order to question the traditional pedagogical, medical and psychological evaluations which elementary students are submitted and interpose at the school relationships to redeem them skills, this project were based with a group of children watched by the teachers, pedagogical group and parents. The project was developed at a municipal school in upstate Paraná. Work together 12 children (age between 8 and 12), 2 elementary teachers, 3 pedagogical staff members, 3 academic students of Education course from State University of Maringá and a coordinator professor. The children before considered by the pedagogical and medical staff as owners of learning problems developed a plenty of activities with academic students' coordination during many meets while the role process. Starting from the topic children games the group planed new learning actions to use in classrooms that could bring back the school relationships between them. With this in mind an interactive exhibition of children's productions was design in order to each one teach a friend how to make toys or a collaborative game to play together. The collaborative work showed that those children are completely able to develop learning works. It happens when we question the assessments pattern currently used by schools, medical and psychological methods and try to change it into a reflexive way.

Key words: Pedagogical Work, Elementary School, schooling difficulties

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO
DOCENTE DE PROFESSORES DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARANÁ - IFPR: IMPACTOS,
DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vânia Maria Alves
Karolini Faria Silva
Marcos Rohweder Chuarts

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR: IMPACTOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Vânia Maria Alves

Instituto Federal do Paraná- IFPR
Colegiado de Pedagogia
Palmas, Paraná

Karolini Faria Silva

Instituto Federal do Paraná- IFPR
Curso de Pedagogia
Palmas, Paraná

Marcos Rohweder Chuarts

Instituto Federal do Paraná- IFPR
Curso de Pedagogia
Palmas, Paraná

Resumo: O trabalho, proveniente do desenvolvimento de uma pesquisa, analisa a formação pedagógica e o seu impacto no trabalho de professores do Instituto Federal do Paraná – IFPR, e tem como objetivo apresentar e discutir alguns resultados de pesquisa realizada na instituição, a partir do Curso de Formação Pedagógica para a Educação Profissional, ofertado em 2013. A metodologia de realização do estudo foi a observação das aulas e outras atividades do curso, a entrevista semiestruturada com professores participantes do curso, a análise documental e a pesquisa bibliográfica de autores como Pereira (2004; 2014), Freitas (2007), Saviani (2008 e 2009), Oliveira Junior (2008), Veiga (2009), que discutem a história da formação de docentes e a trajetória da formação pedagógica de professores para atuar na educação profissional e tecnológica. Resultados da pesquisa bibliográfica apontam para a pouca discussão existente sobre a formação docente para essa modalidade de ensino. A pesquisa de campo, realizada com os professores que integraram o Curso de Formação Pedagógica, indicou que, apesar de reconhecerem a importância dessa formação para o exercício da docência, ainda prevalece a ideia de que o fizeram para cumprir um requisito legal. Além disso, o formato EaD não agradou a maioria dos entrevistados, pois o conteúdo, embora enaltecido, não foi suficientemente integrado com a forma e faltou aprofundamento das questões didático-metodológicas relacionadas ao trabalho docente. Ademais, a demora por parte do IFPR em retomar/concluir o curso, na avaliação dos docentes, é um indicativo que a formação pedagógica ainda não é prioridade na instituição.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Formação pedagógica. Trabalho docente. Políticas institucionais para a formação pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade discutir a formação pedagógica de docentes que atuam na formação profissional e tecnológica, por meio da apresentação e discussão dos resultados da pesquisa¹² realizada com professores integrantes do Curso de Formação Pedagógica ofertado pelo IFPR. Para compreender o atual contexto das políticas e práticas da formação pedagógica de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é importante esboçar alguns aspectos históricos da educação profissional e tecnológica e, sobretudo, da formação docente para essa modalidade da educação no Brasil.

Ao analisar a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no país, percebemos a evidência de certo desprezo, por ter sido endereçada prioritariamente aos indígenas e escravos, como os primeiros aprendizes de ofícios, o que demonstra influências da cultura acadêmica elitista que se formou no Brasil desde os tempos coloniais. Além disso, é recente a preocupação em formar docentes para o ensino profissional e tecnológico no país. As primeiras experiências de formação do professor para atuar nessa modalidade de educação data dos primeiros anos do século XX e está permeada por indefinições políticas e legais, conforme veremos.

A partir destas breves constatações, podemos situar o nosso objeto de estudo, que é a proposta de formação pedagógica que o IFPR colocou em prática para preparar os seus docentes não licenciados para a educação profissional e tecnológica. No aspecto metodológico, utilizamos os princípios da pesquisa qualitativa, através da pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a professores que participaram do Curso de Formação Pedagógica ofertado pelo IFPR, sendo as discussões pautadas em autores que discutem a temática da formação para educação profissional e tecnológica no país, tais como Pereira (2004; 2014), Freitas (2007), Saviani (2008 e 2009), Oliveira Junior (2008), Veiga (2009), entre outros.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL: ASPECTOS DE ONTEM E DE HOJE

A história da formação de professores para a EPT no país guarda estreita relação com a história da formação de docentes em geral, pois ambas são “recentes”, se comparadas com os pouco mais de 500 anos da colonização brasileira. A formação de professores para a *instrução primária* começou a ser preocupação somente após a Independência, mais precisamente na reabertura do Parlamento em 1826, quando Januário da Cunha Barbosa apresentou o

¹² O projeto de pesquisa, do qual provem este trabalho, foi submetido e aprovado pelo COPE da instituição. Como envolveu o trabalho com professores (entrevistas), também foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da *Plataforma Brasil* e aprovado em 11/04/2013.

projeto de lei do ensino que pretendia instituir um sistema completo de educação distribuído em quatro graus, sendo que o primeiro, relativo ao ensino elementar, foi designado como “pedagogias”. Tal projeto resultou na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, aparecendo aí, pela primeira vez, a preocupação explícita com a questão da formação de professores (SAVIANI, 2008).

Quanto à história da formação de docentes para a EPT é ainda mais recente, datando apenas do início do século XX. Segundo Oliveira Júnior (2008), no início do século XX, nem se cogitava a formação pedagógica na legislação brasileira. No decreto que criou as Escolas de Aprendizes de Artífices (Os documentos indicam que a história oficial da formação profissional no Brasil teve início em 1909, quando Nilo Peçanha assumiu a Presidência da República e assinou, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, que criou, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “*Escolas de Aprendizes Artífices*”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL/MEC, 2015), em 1909, constavam os deveres do professor desse tipo de escola, incluindo cuidado com ferramentas e utensílios, apontamentos sobre registros de frequência e normas de obediência ao diretor, mas nenhum único artigo foi dedicado à formação desse professor. “O legislador ignorou o ensinamento de Rousseau e não colocou na lei que, para lecionar é preciso ser professor” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008, p. 54).

Conforme Peterossi (1994, apud OLIVEIRA JÚNIOR, 2008, p. 8), durante o ano de 1917, na Escola Venceslau Brás, no Rio de Janeiro, “houve cursos para docentes das escolas profissionais”; e no ano de 1931, num contexto de significativa expansão industrial, “o governo do Estado de São Paulo instituiu cursos de aperfeiçoamento destinados à formação de docentes nas escolas profissionais, mas esses cursos, com dois anos de duração, foram experiências isoladas”. Nas décadas subsequentes, apesar da existência de pequenas iniciativas na formação dos docentes para atuarem no ensino profissionalizante, a situação não mudou substancialmente em relação às promessas sem seu efetivo cumprimento.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) brasileira, Lei n.º 4.024 de 1961, no artigo 59, conforme o autor (Op. Cit.) previa que a formação dos professores para o ensino médio seria feita nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, enquanto que a formação dos professores das matérias técnicas específicas seria realizada por meio de “Cursos Especiais de Educação Técnica”. De acordo com Oliveira Júnior (2008), a partir de 1964, apesar do contexto histórico (período militar), houve a tentativa de profissionalizar a docência na Educação Profissional, mediante a criação de diversos “centros” especializados em cursos de “didática do ensino industrial”, por parte da Diretoria do Ensino Industrial. Dentre esses centros, destacou-se o CENAFOR (O Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR, foi criado pelo Decreto-lei nº 616, de 9 de junho de

1969. Dentre os objetivos previa que a formação técnica e profissional fosse ministrada em escolas, centros de treinamento ou empresas). No final da década, com a Lei n.º 5.540/68, ficou estabelecido que tanto os docentes da chamada Educação Geral, quanto os professores do ensino técnico seriam formados em cursos de nível superior. Contudo, repetiu-se “o mesmo erro da legislação anterior, quando, por meio do Decreto-Lei 464, aceitaram que a formação pedagógica fosse substituída por meros “exames de suficiência””. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2008, p. 10).

Em 1978, com a criação dos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a formação de docentes para atuar no ensino técnico foi prevista nos chamados “Esquema I e Esquema II”. (Conforme Oliveira Júnior (2008), o Esquema I previa a complementação pedagógica para profissionais de nível superior. O Esquema II dava oportunidade para realizar a complementação pedagógica e o aprofundamento de conteúdos específicos para aqueles docentes que possuíam apenas a formação de técnico de nível médio). Entretanto, na visão de Oliveira Júnior (2008, p. 10), essa medida “logo mostrou-se como uma solução insuficiente para atender às regiões mais densamente industrializadas e, por via de consequência, com maior número de escolas técnicas”.

A LDBEN nº 9.394/1996, por sua vez, dedicou um pequeno capítulo à Educação Profissional, regulamentada por meio do Decreto 2.208/97, de 17 de abril de 1997, tendo a formação do professor de Educação Profissional detalhada na Resolução 02¹³, estabelecendo três núcleos para os conteúdos, o Contextual, o Estrutural e o Integrador. Posteriormente, o Decreto Federal n.º 2.406, de 27 de novembro de 1997, com a finalidade de viabilizar a efetiva formação dos docentes para a formação profissional, atribuiu no rol de objetivos propostos para os CEFETs, a função de “*ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica, para as disciplinas de educação científica e tecnológica*”.

Nos anos 2000, o Decreto Federal n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, revogou o Decreto Federal n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Referindo-se ao documento substitutivo, Oliveira Júnior (2008, p. 12) afirma que este, por sua vez, “despreza a questão da formação desse docente”, havendo um “retrocesso e o que volta a prevalecer nas escolas técnicas, com raras exceções, são as ‘autorizações a título precário’ para lecionar, outorgadas *ad eternum* [sic] a profissionais de diferentes áreas, sem qualquer formação pedagógica”.

A questão da formação docente para a educação profissional foi retomada em meados da década de 2000, com a Lei n.º 11.784, de 22 de setembro de 2008, que criou a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Nessa nova carreira, o requisito de ingresso no cargo de professor é

¹³ Com a aprovação da Resolução CNE/CP n.º 02, de 26 de junho de 1997, deu-se a regulamentação dos programas especiais de formação pedagógica de docentes. Assim, tal formação a ser ofertada através de programas especiais deveria ter carga horária mínima de 540 horas, sendo que destas poderiam ser previstas até 300 horas para a prática pedagógica.

“possuir habilitação específica obtida em licenciatura plena ou habilitação legal equivalente” (ART. 113, § 2º, INCISO I). A partir de dezembro de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), a questão da oferta de vagas para formação docente para a Educação Básica e Educação Profissional, também foi colocada em forma de lei, como uma das metas a serem cumpridas pelos institutos. Assim, pode-se afirmar que os dispositivos legais acima citados refletem, de certo modo, as discussões e propostas apresentadas para a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica nos últimos anos. Referindo-se à proposta de formação docente para a EPT, apresentada no Fórum de Educação Profissional, realizado em Brasília, em agosto de 2004, Pereira (2004, p. 15) afirma que:

[...] a formação de professores para a educação profissional se traduz em política inadiável e perene, diante do compromisso com a expansão desta modalidade de ensino de forma qualificada, democrática e sintonizada com os ideais de construção de uma nação soberana do ponto de vista social, econômico, cultural e científico.

Isso reflete que a questão da formação inicial e continuada de professores para atuar na EPT do país ainda carece de projetos permanentes para a efetiva institucionalização de políticas e práticas. A configuração dessas políticas e práticas propostas pelos institutos federais, precisa ser rediscutida, especialmente no IFPR, foco de nossa pesquisa e estudos.

3. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) DO IFPR: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE ALGUNS DADOS EMPÍRICOS

Como destacado, este trabalho é resultado do desenvolvimento de um projeto de pesquisa, iniciado em 2013, que teve como foco analisar a formação pedagógica de docentes para atuar na educação profissional. O estudo deu-se através do acompanhamento de um Curso de Formação Pedagógica¹⁴ ofertado pelo IFPR e da posterior entrevista com parte dos docentes que integraram o programa (A interrupção das atividades do curso de Formação Pedagógica ocorreu em agosto de 2013, como consequência da interdição das atividades do Campus EAD do IFPR, motivada pela Operação Sinapse. Até o momento, o curso não foi retomado efetivamente). Na primeira etapa do projeto, realizamos o estudo e análise dos documentos relativos ao curso, especialmente o Projeto Pedagógico. Também participamos de atividades do Curso de Formação

¹⁴ Conforme o Projeto Pedagógico (IFPR, 2012), o curso foi dividido em três eixos, sendo que participamos das atividades do Eixo I, durante o primeiro semestre letivo de 2013. As disciplinas trabalhadas foram: Constituição Docente; Teorias da Educação: Perspectivas Contemporâneas; História e Política da Educação Profissional; Estágio I – Prática na gestão escolar da Educação Profissional.

Pedagógica, como tele aulas e orientação de estágios curriculares. Na segunda etapa, ouvimos alguns professores (Na segunda fase do projeto foram coletados dados junto aos docentes, por meio de entrevistas semiestruturadas; nesta etapa, foram ouvidos oito professores (de um total de 34) que participaram do curso, antes de sua interrupção, e que continuam no *campus* onde foi realizada a pesquisa e/ou na instituição. Todos os docentes entrevistados participaram das atividades do mesmo polo EaD do IFPR) participantes do curso.

Do ponto de vista metodológico, optamos pela pesquisa qualitativa por entender, de acordo com Triviños (1987, p. 137) que “o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente”. Ou ainda, conforme explicita Netto (2011, p. 53), o método implica, na visão de Marx, “(...) uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações” (grifos do autor). Assim, para colher as informações, realizamos pesquisa de campo, isto é, observação das aulas e de outras atividades, bem como, a entrevista com os professores. No entender de Vergara (2000, p. 47), “pesquisa de campo é investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não”.

O tipo de pesquisa escolhido foi o Estudo de Caso, que está entre os tipos de pesquisa qualitativa, característicos. Conforme Sarmiento (2003, p. 137), “[...] o estudo de caso pode definir-se como ‘o exame de um fenômeno específico, tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social’”. Como ele também pode assumir plasticidade suficiente para ser utilizado de forma tão diferenciada, através deste “caso particular”, dos professores ouvidos num *campus* do IFPR, podemos compreender o contexto da formação pedagógica de outros docentes que participaram do curso, bem como, as políticas e práticas que tem se efetivado na instituição.

A questão inicial tratada com os docentes foi acerca dos motivos que os levou a fazer o Curso de Formação Pedagógica, ofertado pelo IFPR, conforme seguem alguns depoimentos:

[...] Por uma exigência legal do Instituto (E UM).¹⁵ Facilidade da oferta!
[...] Nós assinamos um termo de compromisso, sendo obrigados a fazer esse curso; e como é mais fácil estar aqui dentro estudando, por isso eu resolvi fazer o curso [E DOIS]. O que me levou a fazer o curso foi a obrigatoriedade para exercer a profissão dentro do Instituto, na carreira EBTT [E SETE]. A exigência legal que nos foi colocada [...] e o outro é pela questão de entender que como profissional, seria um

¹⁵ Para fins de preservação de identidade, o conjunto dos docentes entrevistados será indicado pela Letra **E** seguida de um número (de um até oito), que segue a ordem de entrevista dos professores ouvidos.

acrécimo, um aprendizado que parece contribuir depois na atuação profissional [E OITO].

Os dados apresentados evidenciam que uma das motivações centrais da participação no Curso de Formação Pedagógica é o cumprimento da obrigatoriedade legal. No âmbito do IFPR, ao ingressarem na instituição, os docentes assinaram o Termo de Compromisso *Requisito Licenciatura*¹⁶, comprometendo-se a fazer o curso de formação de professores, para cumprimento do disposto no artigo 44 da Resolução nº 003/2009, de 16 de abril de 2009, do Conselho Superior do IFPR, que afirma: “O candidato investido no cargo, em área específica do ensino técnico que não possua licenciatura, deverá submeter-se a preencher este requisito no prazo máximo de 23 (vinte e três) meses”. Esse documento é consonante com o que determina a LDBEN nº 9.394/96, Art. 62, que afirma: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (...)”. Dessa forma, o PPC Formação Pedagógica do IFPR está pautado nessa Lei, que aponta a necessidade de formação em nível de licenciatura para a atuação na Educação Básica.

Para avaliar o significado e impacto da formação pedagógica, solicitamos que os professores apontassem aspectos positivos e negativos do Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional do IFPR. Elencamos, a seguir, alguns fatores positivos ressaltados pelos participantes do curso.

Os pontos positivos que eu encontrei no curso, foi que começou a despertar que ser professor é muito mais que você saber só a parte técnica, a parte de conhecimento em si (E UM).[...]. A proposta, eu considero relevante; a proposta e a discussão (E TRÊS). Todo conteúdo que seria abordado, apresentado nas primeiras aulas; as disciplinas que iríamos estudar; o conteúdo em si é interessante, amplo (E QUATRO).

Dentre os principais aspectos positivos ressaltados está o reconhecimento, por parte dos depoentes, de que para exercer o ofício da docência é preciso saber mais do que a parte técnica, o conhecimento específico de sua área. É preciso conhecer e dominar as teorias pedagógicas, os aspectos didático-metodológicos que estão implicados no processo de ensino e de aprendizagem. Sem esse domínio, de acordo com a opinião dos entrevistados, fica mais difícil fazer a mediação do conhecimento. O professor trabalha com os conceitos científicos através da mediação, processo que se realiza “de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo possibilita aos educandos o contato com a realidade científica” (GASPARIN, 2007, p. 108). A

¹⁶ É evidente que os docentes que já possuem licenciatura estão dispensados do cumprimento do referido termo.

concepção de mediação pedagógica pode ser sintetizada na expressão de Masetto (apud GASPARIN, 2007, p. 109-110):

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Também a proposta inicial, o projeto do curso foi considerado relevante pelos professores cursistas. Além disso, outros fatores positivos foram destacados como os textos trabalhados, o material de apoio disponibilizado e o conteúdo em si que, para muitos, foi novidade, conforme expressa o depoente: “Eu mesmo achei bem interessante porque tudo, ou quase tudo, era bem novo pra mim; então, nesse ponto, foi algo que acrescentou na minha formação” (E SEIS). Ou seja, se o curso tivesse sido concluído, certamente os professores teriam a possibilidade de ter maiores benefícios teóricos e didático-metodológicos para a sua atuação docente.

Contudo, os professores entrevistados também puderam expressar seu parecer sobre os aspectos negativos do Curso de Formação Pedagógica ofertado pelo IFPR. Como veremos na sequência, muitas reclamações recaíram sobre o formato, modelo do curso que foi ministrado na modalidade EaD:

Eu, particularmente, não gosto muito dessa forma de EAD e, para mim, é desmotivador essa forma de ministrar aula via EAD. O conteúdo em si, ele é bem interessante, é um conteúdo bem amplo, porém, a forma como estava sendo abordada, eu não consegui absorver muita coisa (E QUATRO). Eu achava o curso um pouco maçante [...]; como eram três disciplinas (por tarde), acabava sendo um pouco pesado [...] (E CINCO).

Dessa forma, se o curso tivesse sido presencial, provavelmente teria agradado mais e talvez tivesse suprido as expectativas dos participantes. Porém, não foi o que aconteceu nesta experiência. Houve várias críticas endereçadas à organização, ao formato do curso em si, à modalidade EaD. As críticas acerca da organização, concepção de educação e de formação presente nos cursos e programas de EAD vêm ao encontro do que alguns autores discutem, “na medida em que se impõe por ações ‘minimalistas’ na formação, pelos encontros presenciais de 4 horas semanais, pelo caráter da ação dos tutores, uma forma precarizada de trabalho de formação superior” (FREITAS, 2007, p. 1213). Contudo, a própria autora lembra que a ANFOPE (O movimento dos educadores em torno da problemática da formação dos profissionais da educação iniciou no final dos anos de 1970 e materializou-se por ocasião da realização da I Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em São Paulo entre 3/03 e 02/04 de 1980. Instituiu-se aí o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos

de Pedagogia e Licenciatura”. O comitê organizou-se na forma de comissões regionais, transformou-se em CONARCFE, em 1983, que, por sua vez, se constituiu na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, no ano de 1990, entidade que continua em atividade (SAVIANI, 2008) tem assumido uma posição clara em defesa da apropriação dos recursos tecnológicos contemporâneos, tanto na formação inicial quanto nos programas de formação continuada, conforme destaca:

Lidar com as novas linguagens e compreender as novas formas novas formas do trabalho material é um desafio que está posto para todos os educadores. A tecnologia é uma realidade que impregna nossas vidas e a escola se defronta com o desafio de um trabalho pedagógico voltado para as habilidades necessárias ao entendimento dessas novas relações. A tecnologia não pode ser vista, entretanto, como um valor em si mesmo, mas como o sentido de totalidade do homem e de uma educação sustentada na realidade (FREITAS 2007, p. 1213-1214).

Dessa forma, cabe destacar que há uma série de questões envolvidas na não atratividade do curso. Os problemas envolvidos parecem ser de várias ordens, ou seja, está na modalidade EaD adotada para ministrar o curso, nos aspectos da organização do curso, na falta de diálogo e aprofundamento das teorias e sobretudo das questões pedagógicas envolvidas na prática dos professores, no fato de ser um requisito legal. Ou seja, todos esses fatores concorreram para atitudes como a falta de interesse e até de postura ética e acadêmica por parte de alguns professores, que não parecem ter assumido a responsabilidade pela real necessidade da formação pedagógica para qualificar o trabalho docente. Talvez isso esteja relacionado com os modelos de formação docente que historicamente foram sendo construídos. Conforme Saviani, (2008, p. 8) há dois modelos distintos na história da formação de professores: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos; este modelo, segundo o autor (2008), predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregaram da formação de professores secundários, ao passo que o segundo, o modelo pedagógico-didático, tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários. E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária, centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático, é a herança histórica que verificamos até hoje em nossas instituições de ensino. “Em consequência, não deixa de estar presente também no *ethos* dos professores universitários brasileiros uma certa depreciação do aspecto pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 150). Tais considerações também corroboram o que afirma Gil (2012, p. 5):

Cabe considerar também que a maioria dos professores universitários não dispõe de preparação pedagógica. E também que, ao contrário dos que lecionam em outros níveis, muitos professores universitários

exercem duas atividades: a de profissional de determinada área e a de docente, com predominância da primeira. Por essa razão, tendem a conferir menos atenção às questões de natureza didática que os professores dos demais níveis, que são os que receberam sistematicamente formação pedagógica.

Diante do questionamento aos professores se acham necessária/importante a formação pedagógica do professor não licenciado para o exercício da profissão docente na Educação Básica, Profissional e Superior, a maioria dos docentes respondeu afirmativamente, conforme seguem algumas falas:

[...] Acho necessário porque [...] a questão do bacharelado é que fica muito no pragmatismo no tecnicismo [...] a formação pedagógica é fundamental para todos os professores, e para uma universidade [...] então, falta mais uma formação humanista, uma formação didática acredito, em todos os cursos é fundamental (E SETE). Eu acredito que sim; é muito importante porque nós, na nossa área, eu vejo, no bacharelado, o conhecimento técnico; é o que você vai transmitir, e é claro, ele é fundamental. Então, você ter esse domínio, ter conhecimento [...] isso naturalmente você tem que ter (E OITO).

Apesar das contradições “atitudinais” dos professores apontadas anteriormente, há quase que uma unanimidade na opinião dos entrevistados acerca do reconhecimento da importância e da necessidade da formação pedagógica para o exercício da docência, tanto no ensino técnico, quanto no ensino superior. Reconhecem que o conhecimento da sua área específica é fundamental, mas que a formação pedagógica contribui sobremaneira para a “transmissão” ou para a mediação didático-pedagógica. Ou seja, além da importância, os professores também reconhecem a “falta” desse conhecimento sobre a sua profissão. Nesse sentido, Alves (2010, p. 56) chama a atenção para a relevante discussão do processo de expropriação do conhecimento do trabalhador da educação que, na sua opinião, ainda está por se feita e sugere que:

Esse aspecto, no caso da educação escolar, encerra um paradoxo, pois não pode ser dissociado da própria razão de ser do trabalho didático: a transmissão do conhecimento. Isto é, o professor, profissional responsável pela transmissão do conhecimento em nosso tempo, nasce já em parte expropriado do conhecimento relativo ao seu fazer.

Ocorre que, em grande parte dos casos, os professores se constituíram docentes imitando os seus “melhores professores”, como sugere o depoente: “[...] Eu acho essencial porque quem não é licenciado, não tem essa formação, vai atuar de uma forma amadora e, geralmente, se baseando nos bons professores que teve” (E SETE). Ou ainda, conforme destaca outro professor:

A partir desse curso eu percebi que a gente realmente precisa fazer um Curso de Formação Pedagógica; nós que somos da área do bacharelado, qual é o modelo de professor que nós temos? Aquele professor que a gente gostou durante a Faculdade; então, a partir dali, daquela metodologia que aquele professor utilizava, a gente acaba utilizando; então, faz-se uma reprodução. É igual filho que reproduz o que o pai faz sem ter uma técnica, sem ter aquela bagagem (E QUATRO).

Isso vem ao encontro do que refletem Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79) que “Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor [...]. Formaram modelos ‘positivos’ e ‘negativos’ nos quais se espelham para reproduzir ou negar”. O desafio, então, que deve ser enfrentado pelos professores, segundo as autoras citadas, é o de fazer a passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professor na instituição em que atua. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor, para o que os saberes da experiência não bastam.

Ainda para finalizar, mediante o questionamento se as atuais políticas do IFPR contemplam, priorizam a formação pedagógica dos docentes não licenciados, vários depoentes consideram que a formação pedagógica dos professores não é prioridade para a instituição, conforme segue:

Acredito que a formação pedagógica não é a prioridade. Não é excluída; se alguém tem interesse em fazer, ninguém vai se opor; mas há outras prioridades (E SEIS). Eu acredito que não! Não vejo que ele faz parte de um projeto institucional, que é uma vertente estratégica, nada disso! [...] Eu acredito que deveria ser um objetivo mais importante, ter uma posição lá no organograma hierárquico, dentro de uma pró-reitoria ou num espaço mais importante do que tem, do que simplesmente um compromisso legal desse fazer. Ele deveria ser feito como política institucional, mas não acho que seja, agora (E OITO).

Essa avaliação dos docentes está pautada principalmente no fato de o Curso de Formação Pedagógica ter sido interrompido e, depois de dois anos, ainda não ter sido retomado efetivamente. Parece que a leitura dos docentes é coerente com o pensamento de Pereira (2014) quando afirma que, apesar de a atribuição para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica não ser da exclusiva responsabilidade das instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), embora seja extremamente importante que universidades, faculdades de educação somem esforços neste sentido, é *inegável que para aquelas esta passa a ser também uma função precípua*. Sugere que, para a concretização de ações nessa esfera e como forma de fortalecer e consolidar as iniciativas específicas na área de formação docente, as instituições devem implantar ou ampliar seus núcleos de Pós-Graduação em Educação e que uma das ênfases seja a educação profissional, bem como

cursos de extensão e de outras naturezas voltados para a Educação. E acrescenta:

Assim para a formação do professor em EPT deve ser estabelecido o entrecruzamento do conteúdo específico de uma determinada área da formação profissional (elétrica, mecânica, química, etc.) com aqueles destinados ao domínio do que é específico a produção do conhecimento. Ao que se incorporam uma dimensão formativa sócio-político-cultural (imprescindível à formação de todo cidadão) e a dimensão pedagógica. Desse modo a formação do professor para a EPT se dá a partir de *um modelo que se distancia do aligeiramento e simplificação próprio do atual* (grifos nossos). (PEREIRA, 2014, p. 7).

Em outras palavras, conforme Veiga (2009), o processo de formação docente é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político. Portanto, tal processo deve ser compatível com o contexto social, político, econômico, comprometido, técnica e politicamente, com a construção de uma educação emancipatória. Ora, como esse projeto de educação também é defendido pelos institutos federais, cabe aos gestores do IFPR propor e construir, com o envolvimento de todos, uma política institucional que supere o modelo do *aligeiramento e simplificação* da formação pedagógica dos seus docentes, no sentido de preparar os professores para contribuir na promoção, de fato, de uma educação socialmente comprometida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como escopo principal analisar a formação pedagógica ofertada pelo IFPR e os significados e impactos dessa formação para o trabalho dos docentes da instituição. A breve retomada de aspectos históricos da formação profissional no país, bem como, a história da formação dos docentes para a educação profissional, ajudam a contextualizar e a compreender as dificuldades que se apresentam para constituir um projeto perene de formação docente para essa modalidade de ensino. Dessa forma, fica evidenciada a estreita relação entre a história das políticas da formação pedagógica dos docentes para atuar no ensino técnico e as políticas e práticas atuais das instituições que têm esta atribuição. Nesse sentido, vale ressaltar o que afirma Pereira (2014, p. 6):

A formação pedagógica para os profissionais que atuam ou atuarão como professores do conteúdo específico da EPT exige, em primeiro lugar, das instituições que se dispuserem a esta atribuição, o comprometimento com o *fortalecimento de uma cultura do valor do trabalho educativo* enquanto aspecto que deve perpassar os diferentes fazeres da escola e que se pautem pela permanente reflexão sobre o sentido do porquê fazemos educação neste país, algo que certamente

contribuirá para modificar o perfil do profissional não só docente, mas também os técnicos administrativos que atuam na EPT (grifos nossos).

Assim, a formação pedagógica de docentes deveria ser vista como prioridade das instituições que trabalham com a EPT. Deveria ser tratada como uma política perene e não apenas como uma política focal e/ou inacabada. Além disso, um projeto de formação pedagógica de professores da EPT deveria, necessariamente, dar respostas adequadas às questões pertinentes ao ser docente e à sua prática e não apenas atender a uma exigência legal.

Diante do exposto, evidencia-se a urgência e a necessidade de trabalhar a formação pedagógica como uma tarefa que cabe aos responsáveis pelo desenvolvimento de políticas institucionais favoráveis à formação docente, bem como, aos próprios docentes, tornando-os coartífices de seu saber-fazer pedagógico. Noutras palavras, dar condições efetivas para tornar professores todos os que se dedicam à atividade da docência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de... [et al.] (Orgs.) **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores. Associados: HISTEDBR, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L4024.htm . Acesso em: 24 jul. 2015.

_____. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L5540.htm . Acesso em: 24 jul. 2015.

_____. **Decreto-Lei nº 616, de 9 de junho de 1969**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-65322-10-outubro-1969-406638-estatuto-pe.doc>. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. **Decreto Federal n.º 2.208, de 17 de abril de 1997**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. **Decreto Federal n.º 2.406, de 27 de novembro de 1997**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. **Decreto Federal n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. **Lei n.º 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm.

Acesso em: 02 abr. 2014.

____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.
Acesso em: 09 ago. 2010.

____. MEC. **Resolução CNE/CP n.º 02, de 26 de junho de 1997.** Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ResolucaoCNE-CP-2-997-FormacaoPedagogica.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2014.

____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394, de 20/12/1996.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 12 mai. 2015.

____ MEC. **Histórico da Educação Profissional.** Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 21 mar. 2015.

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, 2007.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GIL, Antonio C. **Didática no ensino superior.** 1. ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR. **Resolução nº 003/2009 do Conselho Superior, de 16 de abril de 2009.** Estabelece Normas de Concurso Público para a Carreira do Magistério no Instituto Federal do Paraná - IFPR. Curitiba, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ - IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso:** Formação pedagógica de docentes para a educação profissional. Curitiba, 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar de. **A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in)tensões.** 2008. Disponível em:
<http://revistaeletronica.sp.senai.br/index.php/seer/article/viewFile/45/33>. Acesso em: 02 abr. 2014.

PEREIRA, Luiz A. C. **A formação de professores para a educação profissional.** Fórum de Educação Profissional. Brasília, DF, agosto de 2004. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf. Acesso em: 10 abr. 2014. PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior.** Volume I. São Paulo: Cortez, 2002.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 144-155. 2009.

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

VEIGA, Ilma P. A. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

VERGARA. S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

Abstract: This work analyze the teacher education and its impact on the work of teachers at Instituto Federal do Paraná - IFPR, aiming to present and discuss results from research done in the institution, based on the Teacher Education Course for Vocational Education, offered in 2013. The methodological approach includes observation of classes and others course activities, semi-structured interviews with participating teachers, documentary analysis and literature research such as Pereira (2004; 2014), Freitas (2007), Saviani (2008 e 2009), Oliveira Junior (2008), Veiga (2009), which discuss the history of teacher education and the trajectory of teacher training for teachers who work in technical and vocational education. Bibliographic research results point toward a lack of discussion about teacher training for this genre of education. Empirical research done with teachers attending the Teacher Education Course, indicated that, despite the acknowledgment of the importance of this training for their work, the prevailing idea was to fulfill a legal requirement. Besides that, the Distance Education mode didn't satisfied most of them, as the content, though praised, was not rightly integrated with the method and missed deepening of didactic and methodological issues related to teaching. In addition, the delay of IFPR to resume and/or complete the course, as seen by the teachers, demonstrates that teacher education still is not a priority in the institution.

Keywords: Vocational and Technical Education. Pedagogical training. Teaching. Institutional policies for teacher education.

A DIMENSÃO SUBJETIVA DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Verônica Conceição Ferreira Batista
José Domingos Rodrigues dos Santos
Karolinne Morgana Silveira Romão
Carlos Eduardo Gonçalves Leal

A DIMENSÃO SUBJETIVA DO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA

Verônica Conceição Ferreira Batista

Faculdade Santo Agostinho - FSA

Teresina-Piauí

José Domingos Rodrigues dos Santos

Faculdade Santo Agostinho - FSA

Teresina-Piauí

Karolinne Morgana Silveira Romão

Faculdade Santo Agostinho - FSA

Teresina-Piauí

Carlos Eduardo Gonçalves Leal

Faculdade Santo Agostinho - FSA

Teresina-Piauí

Resumo: A escola tem se constituído como ponto de análise dos mais diferentes campos disciplinares no âmbito das ciências sociais. Nesse contexto, é imprescindível destacar o papel do professor. Este estudo visou investigar o sentido subjetivo da atuação docente no contexto da escola pública para o professor da educação básica. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo explicativa, na forma de estudo de casos, embasada na Epistemologia Qualitativa elaborada por González Rey e aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE: 28036114.5.0000.5602). Dessa pesquisa, participaram seis docentes de uma escola pública de Teresina-PI e foram utilizados os seguintes instrumentos para investigação acerca da problemática supracitada, como ferramenta interativa: a composição e o completamento de frases, como também a entrevista semiestruturada. A análise das informações baseou-se na concepção construtivo-interpretativa de González Rey, pesquisador e psicólogo, a partir do enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky (1896-1934) para sua produção teórica. Sobre o resultado da pesquisa, alguns indicadores do ofício docente foram observados, tais como, a naturalização do ser docente, o distanciamento entre a teoria e a prática na formação docente, bem como o sentido subjetivo da docência na escola pública para o professor. Conclui-se que o exercício da docência no contexto de escola pública envolve aspectos emocionais que se configuram na história singular dos sujeitos investigados, mobilizando pensamentos e sentimentos negativos, assim como a existência de fatores de risco para saúde mental e física dos professores, como exaustão, cansaço, dores de cabeça, estresse e ansiedade.

Palavras-chave: Subjetividade. Docência. Escola pública. Perspectiva histórico-cultural.

1. INTRODUÇÃO

A escola tem se constituído como ponto de análise dos mais diferentes campos disciplinares no âmbito das ciências sociais. Ora é concebida como uma instituição que promove o desenvolvimento da sociedade, por meio da racionalização dos processos de vida, ora é vista como instância reprodutora das relações de dominação que caracterizam a sociedade capitalista (FREITAG, 2005; GOUVEIA, 2010; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010). Por refletir a dinâmica de um contexto socioeconômico mais amplo, a instituição escolar, sobretudo, a pública, configura-se como um espaço permanente de crise, fenômeno que pode ser subjetivado de diferentes formas pelos sujeitos que a constituem.

Nesse contexto, é imprescindível destacar o papel do professor. As políticas públicas educacionais, geralmente implantadas sem a devida infraestrutura para sua efetivação (SOUZA, 2011), têm conduzido esse profissional ao grande desafio de formar cidadãos ativos e críticos em uma sociedade, como destaca Morin, Ciurana e Motta (2003), cada vez mais planetarizada. Entretanto, as condições e a sobrecarga da jornada de trabalho, a deficiência da formação profissional, entre outros fatores, ao se confrontarem com as exigências instituídas pelas políticas, podem gerar um processo de sofrimento psíquico, distanciando o professor da sua trajetória profissional (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2010).

Diante disso, objetivo geral deste estudo é investigar o sentido subjetivo da atuação docente no contexto da escola pública para o professor da educação básica. Ressalta-se que a delimitação da subjetividade como objeto de investigação evidencia o caráter complexo do estudo, articulando-o aos diferentes campos disciplinares, os quais têm definido a Educação como um fenômeno social complexo, caracterizando-se, assim, a relevância científica da pesquisa.

Portanto, esta investigação é justificada pelos seguintes pontos: pode fornecer, no âmbito da prática profissional do Psicólogo Escolar, subsídios para uma escuta clínica qualificada das demandas produzidas pela atividade docente, contribuindo para o desenvolvimento de ações de promoção à saúde na interface entre educação-trabalho; pode evidenciar demandas que não foram contempladas pelas instituições de ensino formadoras para a formação de professores; pode evidenciar aspectos implícitos do cotidiano escolar que interferem na efetivação das políticas públicas em educação e pode subsidiar processos de tomada de decisão de gestores e coordenadores pedagógicos quanto ao suporte dado ao professor para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

2. A SUBJETIVIDADE SOB O OLHAR SINGULAR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Este estudo buscou fundamentos teóricos e epistemológicos relativos à subjetividade, subsidiados pela Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey (2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2010), pesquisador e psicólogo, que se baseou no enfoque Histórico-Cultural de Vygotsky (1896-1934) para sua produção teórica. Esta teoria contrapõe uma ciência psicológica naturalizante, simplista, determinista e mecânica sobre a natureza humana, e concebe como características essenciais da subjetividade o caráter histórico, singular, dialético e complexo¹⁷ da humanidade a fim de superar as dicotomias existentes e explicações metafísicas modernas sobre o fenômeno psicológico.

Diante disso, o psiquismo humano é constituído no nível cultural, fixado no social e nas diferentes expressões do sujeito ao se relacionar dentro dos espaços sociais. Superando, portanto, a alusão da tendência ontológica substancial do fenômeno psíquico de que a subjetividade seria apenas uma substância interna, uma instância intrapsíquica ou algo externo ao indivíduo. Nesta concepção, Gonzalez Rey (2002, p. 22) menciona que:

Al eliminar la subjetividad no estamos eliminando la ontologia de los fenómenos psicológicos humanos, los cuales son procesos biológicos, sino que, sobre las complejas bases de la evolución natural y cultural, el hombre há desarrollado una psique histórica y cultura, que se expresa como momento constitutivo y constituyente de esta cultura, sin que desaparezca en ella, pues su especificidad está en su constitución histórica en el sujeto psicológico concreto, y en sus diferentes formas de agrupación e institucionalización.

Ou seja, o sujeito desenvolve-se em um espaço simbolicamente produzido pela cultura dominante, que ao interagir em locais organizados socialmente, suas ações fortalecem esta cultura de maneira constitutiva. Nessa forma de compreensão da subjetividade, a concepção de leis universais *a priori* para explicação da psique humana é terminantemente rompida (GONZÁLEZ REY, 2010, p.333), emergindo desta compreensão a necessidade do caráter construtivo-interpretativo do conhecimento no estudo da subjetividade.

Assim, a respeito da teoria mencionada, fica evidente o desenvolvimento dos seguintes conceitos mediante a noção de complexidade: sentido subjetivo, configuração subjetiva, sujeito e subjetividade (MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2005, p.14). Mas afinal, como compreendemos a condição humana a partir da definição de subjetividade proposta por González Rey?

Na obra deste autor, subjetividade entende-se como uma produção histórica do sujeito a partir de um sistema complexo e dialético da realidade

¹⁷ A ideia de complexidade presente na Teoria da Subjetividade desenvolvida por González Rey tem base epistemológica na Teoria da Complexidade de Edgar Morin.

vivenciada, considerando o caráter simbólico e afetivo do sujeito. Para González Rey, subjetividade é:

[...] um sistema complexo e, como tal, suas diferentes formas de expressão no sujeito e nos diferentes espaços sociais são sempre portadoras de sentidos subjetivos gerais do sistema que estão além do evento vivido, o do contexto e que se centra a representação consciente do sujeito em suas ações concretas (2005c, p. 126).

Este macropensamento da subjetividade representa o valor inesgotável decorrente da produção subjetiva de sentidos na representação de uma experiência qualquer, bem como, a tendência “inseparável da rede simbólico-subjetiva que configura cada ação humana” (GONZÁLEZ, 2010, p. 332). A partir disso, a ideia de recursividade da instância subjetiva é presente, pois ela se constitui simultaneamente nas formas de organização social e individual, ou seja, “constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro, e que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente” (GONZÁLEZ REY, 2005d, p. 206).

Com esses pressupostos, González Rey aponta a articulação entre subjetividade individual e subjetividade social para a compreensão da constituição histórica do sujeito (BOCK; GONÇALVES, 2009; KAHHALE; ROSA, 2009; MITJÁNS-MARTÍNEZ, 2005; GONZÁLEZ REY, 2005b, 2011). Seguindo o pensamento exposto, compreende-se a subjetividade individual como sentidos subjetivos produzidos mediante a vivência com o outro e com a cultura em tempos específicos, a partir dos significados peculiares atribuídos aquele momento de desenvolvimento vital. Já a subjetividade social define-se “como aquelas produções sociais carregadas de sentido subjetivo que estão configuradas por processos simbólicos e emocionais produzidos nas mais diferentes esferas da sociedade” (GONZÁLEZ REY, 2007, p.172). A vista disso, a subjetividade manifesta-se na relação dialética entre o social e o individual, sendo que o indivíduo se estabelece historicamente dentro da subjetividade social e esta é subjetivada por ele de forma singular.

Além disso, como ferramenta para investigar o processo de subjetivação do exercício da docência, os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais complexas associadas a variadas esferas e fatos da vida que provavelmente estão envolvidos em distintas configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 41). González Rey ressalta que estas categorias de sentido não são reflexos da realidade, mas “produção subjetiva que se organiza em configurações subjetivas que representam verdadeiros sistemas em desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 331). Ainda diz mais,

Os sentidos subjetivos não são unidades fixas que caracterizam a pessoa; eles são uma expressão das configurações subjetivas que se organizam no percurso das atividades e relações humanas. Essas configurações devem ser compreendidas pela interpretação das

formas diversas de expressão da pessoa que configuram o tecido subjetivo das experiências vividas (GONZÁLEZ REY, 2011, p.29).

Então, estas configurações subjetivas representam-se na maneira peculiar do psiquismo humano em organizar dinamicamente os diversos elementos integrantes dos sentidos subjetivos inseridos em diferentes práticas socioculturais. Enfim, sentidos subjetivos e configurações subjetivas são importantes unidades complexas para compreensão da personalidade e da subjetividade do sujeito.

Portanto, ferramentas que geram espaços de inteligibilidade acerca do processo estudado que vai muito além da representação idêntica da realidade concreta (GONZÁLEZ REY, 2011, 2013), no contexto de escola pública, possibilitam um olhar singular, plurideterminado e contraditório da subjetividade docente.

3. AÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA: A URGÊNCIA DA REFLEXIVIDADE DOCENTE.

Diante do cenário global de uma hegemônica cultura capitalista, um considerável tempo de nossas vidas perpassa no âmbito escolar, partilhando os saberes fragmentados à margem dos fatores socioculturais, políticos e econômicos dos sujeitos que os constituem.

O contexto escolar é um importante espaço social na constituição subjetiva docente. Mas, por um lado o exercício da docência demanda o desenvolvimento de competências específicas, no âmbito do conhecimento a ser transmitido, e competências pedagógicas, uma vez que no plano intersubjetivo o professor atua como mediador na construção do conhecimento pelo aluno no contexto da sala de aula.

Nesse sentido, esse “especialista em ensino”, como destaca Coll e Solé (2004), é um dos elementos constitutivos da educação formal, o que sugere que sua atuação deva ser pautada em um processo formativo profissional.

Sabe-se que o exercício da docência no contexto da escola pública envolve dificuldades diversas. Para Soares (2012), quando se fala em condições ruins de trabalho na escola pública pensa-se, normalmente, apenas nas questões salariais. Porém, há outros fatores (infraestrutura física, excesso de atividades/turmas, relações interpessoais, carga horária, etc.), que impossibilitam a execução do trabalho docente de forma qualitativa e positiva nesse contexto social.

Além das dificuldades citadas, o professor enfrenta no cotidiano de sala de aula muitas adversidades da sua formação inicial, que, às vezes, está distante da realidade vivida pelo mesmo. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica da política educacional brasileira ressaltam que “a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso

integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, (...) capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (2013, p. 58).

A respeito disso, é necessária a concretização de uma formação inicial que supere o tecnicismo e a racionalidade instrumental¹⁸ (GIROUX, 1997, p. 159), preparando os futuros docentes para a realidade concreta circunscrita no ambiente escolar, onde o conhecimento didático e a adaptação metodológico-pedagógica sejam aplicados de maneira mais apropriada no processo de ensino-aprendizagem e na construção de conhecimento.

Forster (2011, p. 501) esclarece que:

Nesse contexto, as mudanças observadas nas práticas docentes e na escola não podem ser interpretadas apenas como uma consequência mecânica em reação a uma ação ‘instrumental’ da formação continuada. Elas resultam de uma conjugação de fatores favoráveis, os quais carecem de maior reflexão e valorização por parte dos formadores, das escolas e dos responsáveis pelos sistemas de ensino.

Não menos importantes, esses fatores se integram reciprocamente no decorrer do desenvolvimento histórico do sujeito, através de um processo dialético e complexo. Ao contrário do modelo causal, o qual busca ora explicações teleológicas, ora determinantes probabilísticas de eventos do passado sobre funcionamento da psique humana.

Vale mencionar ainda que os sentidos subjetivos motivacionais do educador são relevantes elementos para o processo simbólico-afetivo dos diferentes contextos sociais decorrente da atividade docente. Pois, quando uma experiência é significativa para o professor, este produz sentidos peculiares a sua subjetividade relacionada àquela. Entretanto, o estudioso González Rey esclarece que “a motivação se define no sujeito e pelo sujeito, e não pelo tipo de atividade” (2005b, p.36).

Isso significa que não existem formas universais de subjetivação de uma atividade concreta. Os diferentes tipos de atividade incluirão sentidos subjetivos distintos, que provêm da história do sujeito e da diversidade dos contextos atuais de sua vida. Esses dois momentos são inseparáveis na produção de sentido, sem que essa inseparabilidade suponha formas lineares de dependência e, tampouco, encadeamentos regulares e padronizados (GONZÁLEZ-REY, 2005b, p. 36).

Nesta atividade, os autênticos sistemas motivacionais constituídos de sentidos subjetivos representam o envolvimento afetivo do sujeito, configurados desde o vínculo concreto nela à produção de sentidos, implicando em uma configuração peculiar, sentidos subjetivos, emoções e processos simbólicos produtos de subjetivação que integram características da historicidade do sujeito

¹⁸ Giroux (1997, p.159) considera racionalidade instrumental a preparação de professores voltada a desvalorização do trabalho crítico, intelectual e reflexivo em virtude de práticas automatizadas, instrumentalizadas e padronizadas.

(TACCA, 2008, p. 34). Portanto, esses produtos subjetivos influenciam na subjetividade e na maneira de ser docente, pois os sentidos subjetivos dos docentes configuram-se a partir de um sistema simbólico nas diversas formas da sua vivência docente, ao mesmo tempo, envolvido por um significativo nível emocional subjacente a uma atividade cotidiana.

Para Barreiro, Pinto e Silveira (2010, p.07), os professores são produtores de conhecimento próprio, resultado das experiências e vivências do plano pessoal racionalizada e até mesmo, rotineira, no qual a reflexão epistemológica acerca dessa prática deve estar sempre presente por meio do processo de integração entre saber prático e teórico orientado para ação. Esta reflexão pode ser vista como um mecanismo de compensação do déficit na formação docente. Corroborando com esta afirmação, TARDIF (2008) em seu livro *Saberes docentes e formação profissional* destaca a importância da epistemologia da prática profissional¹⁹, já que em seu pensamento, os saberes docentes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados.

Vale mencionar que os saberes docentes são construídos social e culturalmente a partir de experiências pessoais e contextos de trabalho singulares e diversos. Desta forma, torna-se necessária a urgência da reflexividade docente invertida numa prática dialógica. O qual refletir sobre si mesmo, sua missão social e sua prática docente, além de ser docente ser premissa básica. Pois, “a reflexividade é uma característica do sujeito com a qual está comprometida a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas da vida” (GONZÁLEZ REY, 2005d, p. 240).

Logo, professores reflexivos, como potenciais intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 161), atuantes e sujeitos da sua ação pedagógica proporcionam mudanças consistentes nos centros educativos ao encontrar na intersecção entre teoria e prática seu desenvolvimento crítico, criativo e inteligível da realidade concreta.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Os procedimentos metodológicos implicam a complexa articulação entre a teoria, a comunicação, os instrumentos e o ambiente social em que a investigação se desenvolve, definindo os direcionamentos do processo de produção da informação (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 39). Então, para compreender o caráter complexo da subjetividade, realizou-se uma pesquisa qualitativa do tipo explicativa, na forma de estudo de casos, embasada na Epistemologia Qualitativa elaborada por González Rey (2005b, 2005c, 2005d, 2005e, 2011, 2013).

¹⁹ Segundo Tardif (2008, p. 255), epistemologia da prática profissional é “o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Este viés epistemológico enfatiza três princípios gerais os quais sustentam a metodologia qualitativa utilizada neste estudo para o desenvolvimento do conhecimento científico, são eles: o caráter *construtivo-interpretativo* da produção do conhecimento, o *valor singular* da produção teórica a respeito da subjetividade como legitimação da construção do conhecimento científico e a *comunicação* como um processo dialógico para produção de sentidos subjetivos dos pesquisados (GONZÁLEZ REY, 2005c, 2005e, 2011).

Os sujeitos desta pesquisa foram professores de educação básica em atividade, cujo local de pesquisa foi uma escola pública municipal da cidade de Teresina-PI, na qual seis docentes aceitaram em participar. Os critérios para seleção dos sujeitos foram: ter disponibilidade e interesse pelos objetivos da pesquisa e estarem em atividade na escola pública há pelo menos 12 anos e seis meses, metade do tempo de aposentadoria para professoras, porém devido à resistência dos professores em participar, tivemos um docente cuja experiência era de oito anos.

Para tanto, utilizou-se os seguintes instrumentos para investigação acerca da problemática supracitada, como ferramenta interativa: a *composição* e o *completamento de frases*, como também a *entrevista semiestruturada*. Esclarecemos a respeito desses instrumentos o seguinte: a *composição* consiste numa construção humana através de redação acerca de uma temática preliminarmente determinada pelo investigador (GONZÁLEZ REY, 2005c), com a finalidade de produzir indicadores que nos auxiliem na compreensão das configurações subjetivas dos sujeitos investigados relacionadas à escolha profissional.

Por outro lado, o *completamento de frases* é um instrumento riquíssimo para o levantamento de indicadores (hipóteses) que norteia a produção de informação e caracteriza-se por conter curtas sentenças (indutores), na sua estrutura, as quais devem ser preenchidas pelos sujeitos participantes da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 57-59), totalizando 70 frases incompletas. Por fim, a entrevista semiestruturada/ ou entrevista em processo teve o propósito de mobilizar a subjetividade dos participantes, através de expressões genuínas do vínculo gerado, em um processo dialético e dialógico, entre o pesquisador e os participantes (PERES, 2005, p.323).

A análise das informações baseou-se na concepção construtivo-interpretativa (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2010), pois os sentidos subjetivos, na intencionalidade do sujeito, não são expressos de maneira direta e explícita na fala do pesquisado, estes sentidos surgem de forma indireta em diversas situações, justificando, assim, a construção da informação a partir dos sentidos subjetivos em um processo construtivo-interpretativo por parte do pesquisador (GONZÁLEZ, 2010, p. 332). Então, entende-se que esta categoria é uma construção subjetiva do saber por meio da capacidade humana de produzir novas zonas de inteligibilidade acerca da pluralidade de situações presentes no decorrer da pesquisa sobre o fenômeno estudado.

No tocante a preservação da dignidade humana, os princípios éticos foram respeitados, conforme Resolução CNS 466/12, e os sujeitos envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o qual garantiu o anonimato e o sigilo das informações coletadas.

5. ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os sujeitos desta pesquisa foram seis professores de educação básica em atividade, cujo local de pesquisa foi uma escola pública municipal da cidade de Teresina-PI. O perfil profissional dos docentes caracteriza-se pela faixa etária entre 35 (trinta e cinco) a 50 (cinquenta) anos, uma amostragem de 6 sujeitos (5 professoras e 1 professor), que possuem graduação, principalmente, nas áreas de pedagogia, história e matemática. Esses docentes tinham entre 15 (quinze) e 30 (trinta) anos aproximadamente de trabalho, salvo um que tinha 8 (oito) anos. A jornada deles era por volta de 20 horas, 40 horas e 60 horas semanais, sendo todos servidores público do município.

A partir dos dados coletados foram levantados alguns indicadores do ofício docente, tais como, a naturalização do ser docente, teoria *versus* prática na formação docente e os principais sentidos subjetivos relacionados à docência na escola pública.

Naturalização do ser docente

Para analisarmos a produção subjetiva dos professores sobre a docência na escola pública, foi necessário compreender a configuração subjetiva e a história de vida dos sujeitos que possibilitaram a escolha profissional. Nesse contexto, foi realizada a aplicação de uma ferramenta denominada composição, cuja finalidade é compreender as configurações subjetivas através de produção textual dos sujeitos investigados a respeito do tema previamente delimitado pelo pesquisador, este foi “Meu encontro com a docência”.

Segundo relatos referentes à opção pela profissão docente, percebeu-se de maneira subjetiva na fala dos educadores que esta escolha se dava por meio de um dom, vocação divina, algo naturalizado, ora interno ao sujeito ora influenciado por eventos externos (GONZÁLEZ REY, 2005d).

Eu gosto, sempre gostei muito e também tenho irmãos nessa área da educação. Então, eu costumo brincar que é o germezinho que já nasce com a gente. Eu sempre gostei mesmo, sempre achei interessante está transmitindo conhecimento (DOCENTE 2 – ENTREVISTA).

Eu creio que Deus me colocou na educação porque tinha algum projeto para mim, mas estou pedindo a Ele que dela me tire e por isso julgo

estar chegando ao fim o que poderia ter sido melhor se o professor fosse respeitado e valorizado (DOCENTE 3 – COMPOSIÇÃO).

Além do exposto, são vários os motivos que influenciaram a escolha pela atividade profissional docente, podendo ser desde um sonho de infância a uma “válvula de escape”, conforme citado pelo docente 4, ““(…) porque eu trabalhava em um comércio e eu queria sair, então a docência foi, digamos assim, uma válvula de escape, inicialmente foi isso”. Notou-se optar pelo ofício docente não está somente relacionado a satisfação de desejos ou realização de sonhos, envolve também a condição de vida do sujeito.

Vale atentar-se que no trecho acima que ao subjetivar sua prática como desvalorizada e desrespeita pela sociedade, o educador traz em sua fala certa emocionalidade e desejo de abster do exercício pedagógico na escola. Enfim, para grande maioria dos pesquisados, o encontro com a docência é subjetivado como superação de dificuldades e uma luta diária pela melhoria da educação brasileira.

Formação e profissão docente

Vários autores como Alarção (2001), Tardif (2008), Nóvoa (2010), Jardimino e Barbosa (2012) citaram em suas pesquisas a importância da inter-relação entre a teoria e prática na formação docente, como também no processo de ensino-aprendizagem. Peres (2013) afirmou em seus estudos sobre a educação que a formação inicial do professor não abarcar a pluralidade de desafios que o mesmo enfrenta no cotidiano em sala de aula.

Na entrevista com um dos professores, ele diz:

Ajuda muito as teorias. Mas é uma discrepância muito grande entre a teoria e a prática. Na faculdade, quando a gente vai ver é tudo o ideal e quando chega na prática tá muito divergente e a gente sofre um pouco como impacto e acredito eu isso vem a acontecer na maioria das graduações porque a gente aprende mesmo é fazendo (DOCENTE 3).

Percebemos na fala do sujeito acima a fragilidade e lacunas da formação inicial, existindo um distanciamento severo da teoria estudada na academia para a prática diária do ofício docente. Neste trecho é possível visualizar que o entrevistado mesmo com dificuldades, ele constrói seus fazeres e práticas inserido realidade social da escola. Ainda Peres (2013), o autor articula que é necessário por parte do professor um conhecimento ampliado e atualizado constantemente, pois a formação em nível de graduação fornece ao educador conhecimento simples e básicos sobre a atuação profissional.

A graduação dar uma base filosófica e pedagógica, mas é uma base que na sala de aula ela não te respalda muito, dar um apoio. Na

formação que temos, não saímos de lá com essas competências para dar aula, porque quando a gente se depara com a sala de aula há um hiato muito grande entre a formação e a realidade da sala de aula. (...) Temos que sempre se autoformar, como Paulo Freire diz: “Quando a gente ensina está aprendendo” (DOCENTE 5 – ENTREVISTA).

Todos os pesquisados possuem pós-graduações e ao questionarmos a respeito das competências necessárias a maioria respondeu que não tiveram o suporte prático para a execução das atribuições da profissão e não chegam aos seus postos de trabalho tão preparados quanto o necessário. E é no cotidiano escolar que adquirem experiências e competências para sempre estarem aprimorando suas formas de trabalhar, sua profissão.

Os principais sentidos subjetivos da docência na escola pública para o professor

Toda construção humana são produções de sentidos que expressam de maneira singular a realidade complexa que as pessoas estão envolvidas, ressaltando a inexistência da expressão idêntica desta (GONZÁLEZ REY, 2005d). Para tanto, os sentidos subjetivos produzidos na realidade da escola pública foram além do significado da docência, pois não podemos desvincular a prática docente das condições de trabalho, da jornada de trabalho, dos relacionamentos interpessoais, da cultura e da historicidade do sujeito-docente.

Para grande parte dos professores subjetiva uma visão tradicional da docência, ou seja, o professor como um mero transmissor de conhecimentos intencional e sistemático. Isto ficou claro na verbalização do docente 1 ao mencionar o significado da docência para ele, “lecionar, ser docente, ser o professor, ser o mestre, aplicar aquilo lá que você faz, ensinar, ministrar aula”. No tange a tal assunto, em um caso nos chamarmos atenção a uma analogia feita pelo docente 3, o qual referiu-se ao professor como aquele que sente a dor, por isso, “dor-cência”.

Pode-se então inferir que a docência é uma profissão em que acarreta em muito cansaço físico e mental, principalmente quando o professor já está há muito tempo na profissão. Pois, necessita de muita dedicação devido à demanda de trabalho e às vezes quando extensa o profissional acabar por levar serviço para casa, prejudicando outras esferas de sua vida.

Confesso que gostava de dar aulas. Realizava-me em ver os alunos aprendendo. Sou muito comunicativa e acho essencial para a aprendizagem. Tenho também uma boa didática, sem modéstia alguma. Mas hoje, acho cansativo e trabalhoso. Estou exausta (DOCENTE 5 - COMPOSIÇÃO).

Na escola: estressante, estou cansada (DOCENTE 5 – COMPLEMENTO DE FRASES).

Dedico maior tempo às aulas, ao trabalho (DOCENTE 1 – COMPLEMENTO DE FRASES).

Corroborando com o exposto acima, ao indagados como se sente em uma semana típica de trabalho, responderam que muito cansados, exaustos, desgastados, porém sentem prazer na profissão que exercem. Veja na verbalização da docente 2:

Cansada, por que é corrido, a cada ano você ver as dificuldades aumentando, geralmente o profissional tem a carga horaria excessiva de trabalhar manhã, tarde e noite, ao final de semana realmente está exausto. Afinal a gente ainda leva serviço para casa, mas algumas semanas têm uma coisa ou outra dentro do contexto de uma sala de aula que enobrece sua profissão, lhe deixa prazeroso, certo de que você fez a escolha certa.

Observou-se no instrumento de complemento de frases que os docentes desejam além de alunos interessados e disciplinados mais tempo para dedicar-se a famílias, aos filhos, e até mesmo ao próprio trabalho. Dentre muitas dificuldades, o que mais incomoda os professores são alunos desmotivados e indisciplinados. Apesar dessas e outras dificuldades estruturais e humanas presente na instituição pesquisada percebeu-se uma satisfação e uma visão positiva da escola, além de bons relacionamentos interpessoais com os indivíduos que compõe a escola.

O material humano ainda não, como eu ti falei, tá faltando a inserção de outros profissionais dentro da escola que eu acho necessário e a estrutura física, no geral eu acho boa. Aqui eu não posso reclamar; mas claro que ainda falta algumas coisas (...) Mas a gente já temos ar condicionados, às vezes essas janelas não fecham, ficam tudo aberta, tem porta que não fecha, a gente vai tendo como levar. Então é assim, a gente trabalha como o que tem. A escola dá sim suporte físico, material e humano, mas ainda não é suficiente (DOCENTE 3 – ENTREVISTA).

Meu grupo é competente, é decente e compromissado (DOCENTE 1 – COMPLEMENTO DE FRASES).

Porém, é preciso ressaltar que houve subjetivações negativas no que tange a estrutura física da escola, já que para ela possa desenvolver é preciso ter condições físicas e humanas para que possa desempenhar verdadeiramente seu papel. No entanto, ao se referir as relações humanas mantidas no ambiente escolar todos enfatizam a boa relação presente dentro da escola entre alunos-professores, professor-professor, professor-família e professor-direção escolar, sendo bastante significativo para a manutenção da instituição e equilíbrio afetivo entre aqueles que fazem parte da escola. Ademais, isso pode possibilita o desempenho satisfatório do papel docente.

Além de tudo tido anteriormente, os educadores subjetivam de maneira significativamente ampla a escola, muito além do espaço físico, formal e social que a constitui. Ela é vista como algo bem mais complexo, que ultrapassa os muros físicos, presente em todos os espaços (DOCENTE 4). Contudo, ao a percepção dos professores sobre a escola pública ainda com todos os avanços e conquistas, os profissionais a veem carente de política pública educacional, de equipe multiprofissional e, principalmente, de valorização perante a sociedade e a política brasileira.

Recapitulando, o sentido subjetivo de docência na escola pública para o professor com anos de experiência no ensino está associado à exaustão, cansaço físico, ansiedade e o desejo incessante de aposentadoria. Mesmo em um estado de exaustão, os professores ao relatar as dificuldades estruturais presentes na escola, percebeu-se uma satisfação no desenvolvimento das atividades pedagógicas ali naquele espaço, como também, uma visão positiva da instituição e dos relacionamentos interpessoais com os indivíduos da comunidade escolar.

A partir do exposto, percebe-se que o educador não se constitui isoladamente, mas sim, no relacionar de múltiplas subjetividades que se encontra em um determinado espaço social. Segundo Grillo (2008, p.59), “nenhum professor é professor isoladamente, mas sempre num encontro com a subjetividade de cada aluno [...]”, educador e familiar. Então, deve-se visualizar o sujeito em sua totalidade e não as minimizar a apenas a função profissional.

A essa visão ampliada da subjetividade, a qual não está associada apenas as vivências presentes do sujeito ou somente fixada no social, perpassa ao modo como a vivência atual obteve sentido e significado dentro da constituição história e subjetiva do sujeito, fenômeno complexo produzido simultaneamente no nível social e individual (GONZÁLEZ REY, 2005d, p. 202). Portanto, quando uma experiência é significativa para o professor/sujeito, este produz sentidos peculiares a sua subjetividade relacionada àquela vivência específica, envolvidos por um significativo nível emocional subjacente a uma atividade cotidiana.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou que o exercício da docência no contexto da escola pública é mobilizador de pensamentos e sentimentos tanto positivos quanto negativos. Notou-se também alguns fatores de risco para a saúde mental e física dos professores, como a exaustão, cansaço, estresse, ansiedade, dores de cabeça, etc.

Além disso, foi possível constatar nas falas a existência de lacunas na formação de professores diante das contradições e impasses que constituem o cotidiano da escola pública. Assim como, a subjetivação da atuação docente na escola pública da educação básica está associada não apenas ao significado

social da docência, mas também a aspectos emocionais que se configuraram na história singular dos sujeitos investigados.

Ao investigar o sentido subjetivo da atuação docente no contexto da escola pública para o professor da educação básica, todos os objetivos foram contemplados. O presente estudo teve sua limitação vinculada à resistência por parte dos docentes em colaborar com a pesquisa.

Ressaltamos que esta pesquisa não esgota as possibilidades de novos estudos sobre as diferentes maneiras que professores subjetivam à docência no contexto escolar, abrindo espaço para descobertas que contribuam para o conhecimento acadêmico, científico e, principalmente, para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALARÇÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BARREIRO, Cristhianny Bento; PINTO, Carmem Lúcia Lascano; SILVEIRA, Denise do Nascimento. **Formação Continuada de Professores: Ampliando a Compreensão Acerca Deste Conceito**. Revista Thema, 2010, 07 (01).

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais**. In: BOCK, Ana Mercês Bahia;

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica da realidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

COLL, C; SOLÉ, I. Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. In. COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

FORSTER, M. M. S *et al.* **A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 33, p. 497-514, maio/ago. 2011.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Centauro Editora, 2005.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZÁLEZ-REY, F.L. **La subjetividad: su significación para la Ciencia Psicológica**. In: Odair Furtado, Fernando L. González Rey (orgs.). Por uma

epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica.** In: GONZÁLEZ-REY, F.L (org.). Subjetividade, Complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Thomson, 2005b.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005c.

_____. **Sujeito e subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005d.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005e.

_____. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural.** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, n.1. São Paulo: EDUC, 2007.

_____. **As Configurações Subjetivas do Câncer:** um Estudo de Casos em uma Perspectiva Construtivo-Interpretativa. Psicologia Ciência e Profissão, 2010, 30 (2), 328-345.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia:** caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

_____. **O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia?** Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP - 8(1), São João del-Rei, janeiro/junho/2013.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **A escola, objeto de controvérsia.** In: PATTO, Maria Helena Souza. Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

GRILLO, Marlene. **Ser Professor.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

JARDILINO, José Rubens Lima; BARBOSA, Nayara Ferreira de Moura. **Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de “professor-reflexivo”.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 37, p. 763-781, set./dez. 2012

KAHHAPE, Edna M. S. P.; ROSA, Elisa Zaneratto. **A construção de um saber crítico em psicologia.** In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica da realidade. São Paulo: Cortez, 2009.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de.

Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2010.

MITJÁNS-MARTÍNEZ, Albertina. **A Teoria da Subjetividade de González Rey:** uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In:

GONZÁLEZ-REY, F.L. Subjetividade, Complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Thomson, 2005.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na Era Planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

NOVOA, A. **A escola o que é da escola.** - Entrevista com António Nóvoa. Revista Escola-Gestão Educacional. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

PERES, Maria Regina *et al.* **A formação docente e os desafios da prática reflexiva.** Santa Maria: educação, 2013, v. 38, n. 2, p. 289-304.

PERES, Vannúzia Leal Andrade. **O estudo da Subjetividade na Família:** Desafios Metodológicos. In: GONZÁLEZ-REY, F.L. Subjetividade, Complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Thomson, 2005.

SOARES J. G. S. **Representações sociais das condições de trabalho do professor da escola pública partilhadas por estudantes de licenciatura.** Teresina: UFPI, 2012.

SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L.S; ANGELUCCI, C.B. (Org.). **Políticas Públicas em Educação:** Uma análise Crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (orgs). Aprendizagem e trabalho pedagógico. 2. ed. Campinas SP: Editora Alínea, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Abstract: The school has been established as a point of analysis of the different disciplines within the social sciences. In this context, it is essential to highlight the role of the teacher. This study aimed to investigate the subjective sense of teaching practice in the context of public school for primary education teacher. For this, there was a qualitative research of explanatory type, in the form of case studies, based on Qualitative Epistemology prepared by González Rey and approved by the Ethics Committee (CAAE: 28036114.5.0000.5602). In this research, involving six teachers of a public school in Teresina-PI and used the following instruments for research on the above issues, as interactive tool: the composition and completion of phrases, as well as semi-structured interview. The

analysis of the information was based on constructive-interpretative design Rey González, researcher and psychologist, from the historical-cultural approach of Vygotsky (1896-1934) for his theoretical work. On the search result, some teaching profession indicators were observed, such as the naturalization of being teachers, the gap between theory and practice in teacher education and the teaching of the subjective sense in public school for the teacher. We conclude that the practice of teaching in the public school context involves emotional aspects that make up the unique history of the subjects, mobilizing negative thoughts and feelings, as well as the existence of risk factors for mental and physical health of teachers, as exhaustion, fatigue, headaches, stress and anxiety.

Keywords: Subjectivity. Teaching. Public school. cultural-historical perspective.

AÇÕES DOS PROFESSORES EM SALA DE AULA: CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO INTERATIVO

Mariana Vizzotto Motta
Maria Eliza Rosa Gama
Ana Elise Rodrigues Brum

AÇÕES DOS PROFESSORES EM SALA DE AULA: CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO INTERATIVO

Mariana Vizzotto Motta

Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria - UFSM

Maria Eliza Rosa Gama

Prof. Dra. Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Santa Maria - RS

Ana Elise Rodrigues Brum

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Santa Maria – RS

Resumo: Partimos da ideia de que a docência tem como seu objeto de trabalho um humano, o que conduz, a um novo modo de relação entre o trabalhador e seu objeto, a interação humana. Logo, caracteriza-se como um trabalho interativo. Trabalhar com humanos levanta questões de poder ou conflitos de valores que expõem os alunos a diferentes situações que repercutem em sala de aula. Assim, nosso objetivo é compreender de que forma os professores consideram a interação como condição para a organização e desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula a partir de uma pesquisa com 14 professores de Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio. A interação foi analisada a partir de 8 categorias: *formas de interação com os alunos; formas como os professores organizam os alunos para as atividades de sala de aula; responsabilidades atribuídas aos alunos; estratégias didáticas utilizadas em aula; gestão do tempo de aula; materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades; tecnologias usadas; e fatores interferentes nas atividades.* Diante dos resultados, percebemos que os professores organizam suas aulas seguindo um modelo tradicional, tanto de organização do ensino como das situações de aprendizagem. Evidenciando a falta de situações didáticas elaboradas intencionalmente para a promoção da interação alunos/alunos e alunos/professor. Assim, concluímos que a interação presente no espaço de sala de aula se dá de forma unidirecional, pensada a partir da autoridade do professor sobre o aluno, e não de uma interação multidirecional, pensada a partir do processo de aprendizagem e de suas melhores condições de realização.

Palavras - Chave: Trabalho Docente. Trabalho Interativo. Interação. Sala de aula.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta parte dos resultados do Projeto de Pesquisa Elementos Constitutivos do Trabalho Docente em Escolas Públicas de Ensino Médio – ELECTRADO, aprovado no Universal MCTI/CNPq N° 14/2014, e desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Docência, Escola e Formação

de Professores – DOCEFOM, sediado no Núcleo de Educação, Ciência e Cultura/Centro de Educação/UFSM.

O Trabalho Docente, como foco de pesquisa, vem passando, nas últimas décadas, por um processo de crescimento intenso, como observamos na pesquisa de Santos (2011) que traz uma revisão de literatura realizada em projetos de pesquisa, anais de eventos da área educacional e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Neste estudo, a autora, anuncia um crescimento intenso dos diferentes eixos que estruturam a pesquisa no país, bem como as diferentes temáticas utilizadas em interface com o Trabalho Docente para seu estudo e compreensão, tais como: condição docente e relações de gênero, representações, sentidos e significados sobre o trabalho docente, formação docente, desenvolvimento profissional, identidade profissional, profissionalismo e profissionalização docente; saúde e trabalho docente; trabalho docente; trabalho docente na universidade; organização do trabalho, corporativismo e sindicalismo docente; novas tecnologias e trabalho docente. Apesar de termos um leque significativo de possibilidades de aportes teóricos conceituais e práticos evidencia-se que a maior parte das pesquisas ainda se dá afastada das situações reais de trabalho dos professores, além de uma concentração de estudos no ensino fundamental, deixando como demanda de investigações o trabalho docente na educação infantil, no ensino médio e no ensino superior e de, como afirma Santos (2011, p. 95) "estudos que incluam as especificidades do trabalho dos professores nas diferentes modalidades de ensino, como na educação de jovens e adultos, no Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional e na Educação à Distância."

Assim, percebemos a relevância de estudos que busquem compreender o que fazem os professores, porque fazem e para quem fazem? A partir de situações reais de trabalho e tendo o professor como principal fonte das informações. Pois as pesquisas nos mostram que, a docência é um trabalho fortemente contextualizado, concreto, posicionado, marcado principalmente pelas contingências situacionais. O Trabalho Docente exerce forte influência social, e traz consigo uma carga pesada de responsabilidade. Logo, exige das pessoas que o exercem uma responsabilidade além do esperado, pois, "um professor não trabalha sobre os alunos, mas com e para os alunos" (TARDIF & LESSARD, 2012, p.70)

Diante dessas concepções sobre o trabalho docente, nosso objetivo é compreender de que forma os professores consideram a interação como condição para a organização e desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Não consideramos que será uma tarefa fácil compreender os significados atribuídos pelos professores às suas experiências cotidianas e às suas ações. Contudo, entendemos que apenas por meio dos sujeitos e de suas produções conseguiremos chegar à compreensão pretendida e, dessa maneira, conseguir construir nossos próprios conhecimentos sobre o trabalho docente e como ele se desenvolve num contexto escolar.

A atividade do professor não deve se centrar meramente no que ensinar (os conteúdos), mas sim no para que e para quem ensinar, ou seja: Como planejar? Que materiais didáticos elaborar? Que situações didáticas organizar? Para que, assim seus alunos se insiram nas atividades propostas e assumam uma postura positiva e autônoma frente aos seus processos de aprendizagem.

O fato de, a docência ser uma atividade que tem como objeto de trabalho um humano, conduz, inevitavelmente, a um novo modo de relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho, a interação humana. Essa interação ocorre a partir das situações didáticas geradas pelos professores em sala de aula. Nesse sentido:

“Docência, essa compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, 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” (TARDIFF&LESSARD, 2012, p.8).

Dessa maneira, podemos classificar a docência como um trabalho interativo. Porém, trabalhar com seres humanos levanta questões de poder ou até mesmo de conflitos de valores, pois em uma sala de aula ocorrem diversos fatores ao mesmo tempo, em um espaço relativamente pequeno e em um curto período de tempo. Com isso, os alunos ficam dispostos a diferentes influências, ocasionando reações imprevisíveis e diversas no aluno, necessitando do professor adaptações e estratégias imediatas. Pois, trabalhar com um “objeto humano” modifica a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. Trata-se de um trabalho cujo objeto sempre escapa à ação do trabalhador, enquanto em outras atividades isso não acontece, pois o objeto de trabalho fica inteiramente submetido à ação do trabalhador, que o controla como e quando quer. Por isso que, o objeto do trabalho e as relações do trabalhador com ele são elementos cruciais para a compreensão de qualquer atividade profissional, principalmente, a docência.

No caso do trabalho docente, as interações entre aluno/professor acontecem diariamente. Uma vez imposto pelo professor a instauração de regras disciplinares e, a gestão do grupo quanto aos conteúdos ensinados, estes, determinarão o quadro da situação para os acontecimentos futuros. Com isso, percebemos o quão importante é a interação entre aluno/professor, pois somente com essa troca de ideias constante entre eles, o professor estará apto a decidir o quanto as interpretações feitas pelos alunos foram, ou não, interpretadas corretamente.

A docência, por ser um trabalho interativo, exige-se um investimento pessoal do professor para garantir o envolvimento e a aprendizagem do aluno, para despertar seu interesse e sua participação, e para evitar desvios que possam prejudicar o processo de aprendizagem. Sua principal função em sala de aula é a de expor/apresentar os conhecimentos necessários para os alunos, criando múltiplas situações para a obtenção desse conhecimento tal como lhe é

apresentado, de forma com que seja uma reprodução do que se deveria aprender. Pois, ensinar implica estabelecer relações que conduzam à elaboração por parte do aprendiz, neste caso, o aluno, de representação pessoal sobre o conteúdo obtido na aprendizagem. Uma vez que, o aluno faz uso de sua experiência e conhecimento para construir uma interpretação pessoal e subjetiva sobre o que é tratado. Visto de outro ângulo:

“O ensino aparece como uma atividade fortemente marcada pelas interações humanas, pouco formalizada, diferenciada e difícil de controlar (...) cujo espaço 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” (TARDIFF&LESSARD, 2012, p.44-45).

Em classe, o professor tem que sempre manter o acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos, pois junto a este acompanhamento, ele deverá intervir de maneira coerente com o conteúdo que está sendo tratado. Pois dessa maneira, o docente conseguirá integrar às atividades realizadas em aula, os resultados obtidos das intervenções feitas por ele. Portanto, parece mais adequado pensar, conforme explica Zabala (1998), que as formas de organização das situações didáticas devem favorecer as interações em diferentes níveis: em relação ao grupo-classe, quando for uma aula expositiva; em relação aos grupos de alunos, quando a tarefa permitir; interações individuais, que permita ajudar os alunos de forma mais específica; etc. Pois nesse sentido, abre a possibilidade do professor observar a classe, que é um dos pontos em que se apoia a intervenção.

Outro ponto de suma importância é o de intervir de forma diferenciada e contingente nas necessidades dos alunos cotidianamente. Pois o professor está no centro da ação em andamento, dialogando com os alunos e garantindo o controle dos comportamentos disciplinares quanto a realizações das tarefas propostas. Trata-se de uma supervisão ativa, ou seja, atividades tais como observar constantemente os alunos, movimentar-se com frequência em torno deles, conduzir e acompanhar às atividades realizadas, pequenas e rápidas intervenções diante dos comportamentos inadequados ou que possam vir a desviar a atenção dos alunos, etc. Estes são comportamentos essenciais para o acompanhamento do professor na hora em que o aluno realiza suas atividades em sala de aula, tal atividade ajuda o aluno a interiorizar de forma mais adequada o conteúdo.

Uma das principais razões para que o aluno compreenda o conteúdo que está sendo trabalhado em aula, depende do que o professor é capaz de ajudá-lo a compreender. Ou seja, depende de como o professor: apresenta o conteúdo, motiva os alunos, organiza suas estratégias didáticas, agrupa os alunos, etc. O professor deve contribuir com seus alunos, com sínteses e recapitulações, com referências ao que já se fez e, ao que se resta por fazer. Dessa forma, o aluno

será capaz de avaliar sua própria competência e, aproveitar as ajudas que lhe são oferecidas pelo professor e pedi-las quando necessário, ajudando assim na compreensão dos novos conhecimentos. Pois aprender:

“Significa elaborar uma representação pessoal do conteúdo objeto da aprendizagem, fazê-lo seu, interiorizá-lo, integrá-lo nos próprios esquemas de conhecimento. Esta representação não inicia do zero, mas parte dos conhecimentos que os alunos já têm e que lhes permitem fazer conexões com os novos conteúdos, atribuindo-lhes certo grau de significância.” (ZABALA, 1998, p.98-99)

A seguir apresentamos a metodologia da pesquisa, com o detalhamento dos procedimentos utilizados.

2. METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa e para seu desenvolvimento utilizamos como fontes de informações os Professores de Ensino Médio em serviço de Escolas Públicas de Educação Básica da cidade de Santa Maria/RS.

Para a coleta de informações realizamos entrevistas, esta escolha é justificada pela importância atribuída ao fato de que este instrumento possibilita um contato direto com os sujeitos dos quais desejávamos obter as informações. Além da situação de proximidade que existe, nos possibilita também tirar dúvidas que possam vir a existir no momento da conversa com os professores. Dessa forma, a entrevista teve um papel fundamental no desenvolvimento desta pesquisa, deixando de ser apenas um instrumento de coleta de informações para se tornar um dispositivo de aproximação do pesquisador com o contexto de trabalho e com os docentes. Tal entrevista foi realizada a partir de um roteiro com 5 blocos, são eles: (1) Ações realizadas em sala de aula, (2) Ações realizadas pelo professor na hora atividade, (3) Avaliação da aprendizagem, (4) Ações realizadas pelos professores na sua formação continuada, e (5) Ações realizadas pelos professores na escola. Para este trabalho realizamos um recorte focando o bloco que buscou informações relativas **às ações realizadas pelos professores dentro sala de aula**. As entrevistas foram realizadas mediante o uso de gravador, e as respostas dos professores foram transcritas e analisadas pelo grupo.

Diante dessa importância que a Interação entre professor/aluno se faz presente buscamos compreender **de que forma os professores consideram a interação como condição para a organização e desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula**, através de uma entrevista referente ao Trabalho do Professor dentro da sala de aula. Tais ações foram analisadas a partir de 8 categorias, são elas: (1) interação aluno e professor em sala de aula; (2) organização dos alunos em sala de aula, (3) responsabilidade dos alunos em sala de aula, (4) as estratégias didáticas utilizadas pelo professor em sala de

aula, (5) a gestão do tempo de aula, (6) os materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades com os alunos, (7) sobre as tecnologias usadas em sala de aula, (8) sobre os fatores interferentes nas atividades em aula.

Até agora foram realizadas 14 entrevistas com professores de ensino médio, todas transcritas e analisadas. Este conjunto de professores é composto por um professor de história, dois de educação física, um de geografia, dois de biologia, um de letras língua portuguesa, quatro de química, um de sociologia, um de matemática e um de inglês. Para garantir o anonimato dos professores utilizamos o código PEB, diferenciando-os com um número de ordem. Para garantir o anonimato dos professores utilizamos o código PEB, diferenciando-os com um número de ordem.

As transcrições das 14 entrevistas se deram no período de junho a outubro do ano de 2014, ao longo das transcrições já foi possível perceber alguns pontos importantes, como as necessidades e dificuldades que alguns professores enfrentam em suas vidas profissionais.

As análises foram realizadas em dois períodos, uma análise individual de cada professor de educação básica e outra geral com comparações entre todos os professores. Como forma de sistematização das falas e a codificação necessária, organizamos quadros, com espaços para realizarmos uma limpeza nas falas e a identificação dos códigos linguísticos para compreendermos os sentidos dados pelos professores às suas ações de planejamento.

A seguir apresentaremos os resultados já obtidos ao longo da pesquisa e através das informações coletadas.

Evidências, constatações e resultados da pesquisa

A seguir apresentamos as evidências, as constatações e os resultados construídos a partir das análises das informações. As análises foram feitas mediante extratos de falas dos sujeitos da pesquisa (professores) e, se encontram no corpo do texto seguindo normas de citação direta, e direta-longa com mais de um parágrafo, portanto não possuem referências correspondentes.

3. DISCUSSÃO

A seguir apresentamos as evidências, as constatações e os resultados construídos a partir das análises das informações. As análises foram feitas mediante extratos de falas dos sujeitos da pesquisa (professores) e, se encontram no corpo do texto.

Interação Aluno/Professor dentro da Sala de Aula

Nesta categoria percebemos uma variedade de elementos/aspectos/fatores com os quais os professores organizam suas narrativas a respeito. Nesta categoria, apenas 4 professores (PEB 5, PEB 8, PEB 11 e PEB 13) falaram sobre interação como elemento constituinte das situações didáticas, ou seja, colocando os conhecimentos do aluno como o centro do processo, e o professor e aluno trabalhando em função da construção de conhecimento que se dá por meio de trocas e de interações entre eles. Causou-nos surpresa o fato da maioria dos professores não ter uma opinião acerca da interação como elemento constituinte das situações didáticas. Para nós, esse elemento deveria fazer parte do repertório de conhecimentos dos professores e entendido como uma condição da existência de seu trabalho. Em relação àqueles que percebem a interação como elemento constitutivo de seu trabalho, citamos as falas abaixo:

(...) eu tento trazer sempre, principalmente na sociologia, fatos cotidianos, questões bem atualizadas, daí eu trago a teoria, fundamentados aqueles autores, e a gente vai discutindo e a gente vai chegando em alguns acordos (...) Mas isso é uma fundamentação bem importante dentro da sociologia, porque a gente levanta e debate questões e vamos ver até onde nós podemos ir (...) Então ao mesmo tempo que a gente dá algumas ordens, ao mesmo tempo também [...] eles retribuem participando e fazendo essa troca de ideias, trocas de conhecimento. Porque muitas vezes o professor está aprendendo com os alunos né? E então a gente vai mediando essas ideias. (PEB 5)

*No meu ponto de vista essa **integração com a opinião do segundo** (outro), isso é muito **importante pra gente saber o que o outro está pensando da mesma situação**, acho fundamental isso. E a parte da cooperação, existe essa cooperação essa solidariedade. Até esse comprometimento "oh vamos fazer", "anotem pra nós", é nossa responsabilidade" e aí vai um puxando o outro. (PEB 4)*

Os demais professores, como já dito, não associaram a interação às situações didáticas, mas sim às formas de relacionamento com os alunos. Podemos dizer que, identificamos uma ideia majoritária por parte dos professores. Oito dos professores afirmam possuírem uma boa interação com seus alunos no quesito afetividade. O PEB 3 diz que "*Me dou bem com os alunos, acredito que eles também gostem de mim (...) a gente sempre se comunica fora, pelo Facebook (...) é um bom relacionamento sim.*". Já o PEB 6 afirma "*a minha relação... Olha, dificilmente eu tenho dificuldade com aluno. E fora da escola também, tu passa por eles na rua, os que já foram para a Universidade, eles te chamam, fazem questão te vir e te beijar, assim sabe.*" (PEB 6)

Acabou sendo uma interpretação equivocada por parte deste grupo de professores, pois somente entenderam a interação entre aluno/professor como

uma relação de afetividade, de amizade. Outras formas foram mencionadas pelos professores quando perguntados sobre a interação entre aluno/professor, como: o ambiente informal das aulas; os conteúdos trabalhados e situações didáticas criadas em sala de aula; a liberdade que dão para os alunos de trabalharem de maneira espontânea; e princípios como “respeito e confiança” e “afetividade e empatia”. Como por exemplo, a PEB 01:

Eu pelo menos acredito que, se tu não tem empatia, pelo teu professor, se tu não consegue estabelecer um laço, pelo menos de achar simpático aquele rosto, de ter um sorriso, tu não vai ter uma relação legal com o conteúdo.

Essas formas teriam como finalidade condicionar uma boa relação entre eles, o que também foi uma interpretação equivocada por parte dos professores.

Conseguimos constatar que a interação presente nestes espaços, coloca o professor como centro do processo, ou seja, dele partem as orientações e as arguições acerca do conteúdo e dos alunos espera-se uma atitude receptiva e capaz de reproduzir com repostas prontas o que o professor disse, e não fica, ao menos na forma como descreveram suas interações, espaços para os alunos adotarem uma atitude reflexiva e questionadora que lhe permita acompanhar seu processo de compreensão e elaboração dos conteúdos trabalhados. É uma interação unidirecional, que começa e termina no professor.

Formas de organização dos Alunos em Sala de Aula

Em relação à categoria formas de organização dos alunos em sala de aula, evidenciamos que 8 dos professores entrevistados utilizam o formato tradicional em fileiras. Porém os 6 restantes se dividem em dois grupos: os que colocam os alunos em duplas/grupos, e os que os deixam livres para que decidam por si mesmos, como mostram as falas abaixo:

Depende da situação, eles se sentam na forma tradicional, mas às vezes a gente trabalha em dupla, às vezes a gente trabalha em grupo. (PEB 12)

deixo... deixo á vontade. Acho ainda que, as mesas deveriam ser como as mesas americanas que a gente vê né? que já são feitas em duplas, já vem prontas pro trabalho em dupla. (PEB 1)

Majoritariamente, os professores sustentam suas decisões para organização dos alunos em sala de aula argumentando que é para o controle dos mesmos e, por ser um fator facilitador na hora da explicação do professor sobre algum determinado conteúdo, ao invés de tomarem suas decisões para facilitar o aprendizado deles com as trocas constantes de informações, aproximações entre hipóteses diferentes, e acesso a outras formas de

interpretação e compreensão dos conteúdos estudados, como demonstra a fala a seguir:

Depende da dinâmica que vai ser do dia da aula, por exemplo: se vai ser uma aula que eles vão ter que fazer um trabalho em grupo, eu já peço já para se posicionarem em grupo, quando vão fazer alguma atividade, alguma lista de exercícios que entre eles mesmos se ajudam(...) Até pra eu chegar quando está no grupo, pra explicar fica melhor num grupo onde está todo mundo junto, eu dou uma explicação só. (PEB 3)

Pra mim o que funciona num grupo grande é o método tradicional e ai claro quando tu vai fazer uma atividade diferente, ai tu precisa agrupar o aluno de acordo com a atividade, mas no dia a dia, na tua aula eu acho que ainda o método tradicional é o melhor controle. (PEB 7)

Outros professores afirmam que colocam seus alunos em grupos para ajudar na integração e colaboração entre eles, como, por exemplo, quando afirma PEB 9 “Ah eu acho mais fácil manter a atenção deles [ocorre] as trocas [de informações] entre os colegas... a participação, estando em grupo, facilita essa parte do diálogo.”

Somente um professor, afirmou encontrar certa dificuldade em organizar seus alunos, como afirma:

Ai é complicadíssimo. Tu até pode deixar em fileira, mas eles não ficam. Eles gostam de sentar em dupla (...) às vezes não tem condições né, dependendo de quem se reúne né (...) essa relação dentro da sala de aula com essa distribuição de aluno é bem complicado. Muito complicado. Às vezes a gente faz até espelho da turma. Mas daí dura um mês, no mínimo, nem sei. Mas eles não ficam. Essa parte de distribuição na sala de aula é difícil. (PEB 6)

Essas informações possibilitam perceber que o agrupamento dos alunos ainda é visto pelos professores como uma estratégia de controle e não como uma estratégia para favorecimento da aprendizagem dos alunos, além de ser condição para a aprendizagem de valores sociais indispensável para a atuação cidadã. Nesta categoria a interação estaria relacionada às trocas entre alunos e os grupos de alunos e os professores. Como pudemos inferir, tais trocas ficaram restritas aos alunos de forma aleatória a uma intencionalidade do professor sobre seus processos de aprendizagem. Não existe, ao que nos parece, uma relação entre as formas de agrupamento e a criação de uma ambiente favorável às aprendizagens. Em nosso entendimento o agrupamento cria uma condição favorável para que emirjam do grupo diferentes formas de interpretação e hipóteses acerca do que se precisa aprender.

Responsabilidades atribuídas e assumidas pelos alunos no desenvolvimento da aula

Em relação à categoria Responsabilidade atribuídas e assumidas pelos alunos em aula os dados coletados evidenciam uma participação dos alunos em aula apenas como executores das tarefas e dos trabalhos exigidos pelos professores, como principal ação os professores apontam a responsabilidade de trazer os materiais solicitados para aula. Podemos apontar algumas aproximações nas falas dos seguintes professores:

Terem o seu material, se tem uma proposição de trazer o material, ou um texto que eu solicitei, ou que... Muitas vezes até passo o texto para o aluno (...) Ele tem a responsabilidade de ter aquele material, ler aquele material e interagir com aquele material (...) ele tem a responsabilidade de ter domínio sobre as suas atitudes em sala de aula, de calar na hora que tem que calar e falar a hora que tem que falar.” (PEB 02)

Na aula eles sempre têm que ter o material deles, todo, no caso meu o de história, eles têm que ter todas as ferramentas, no meu caso é só o livro didático.” (PEB 11)

Outros somente delegam funções para eles como fazer a chamada e o controle da turma, evidenciando a concepção de que o aluno é apenas um mero receptor e, não coprodutor do seu próprio espaço de aprendizagem, como afirmam:

Aqui na escola eles não gostam que a gente use o aluno pra esse tipo de coisa, tipo a chamada. Mas eu não vou te menti, eu odeio fazer chamada. Eu deixo eles fazerem, porque as vezes tem “ai professora, posso fazer a chamada? pode.” Ah eu deixo. Odeio chamada. Mas torço que a direção não fique sabendo, porque eles não gostam. (PEB 6)

Além de trazer esse material, eles têm que organizar a sala, eles cobram um do outro que façam um círculo, silêncio, tem o ajudante do dia. (PEB 7)

A ideia de que o aluno tem que ser visto como sujeito de seu processo de aprendizagem e participar ativamente como coprodutor das situações de ensino, fica nestes contextos desfavorecido. A sala de aula é vista como um local de repasse e não de troca, pois troca subentende interação e interação a ação de diferentes sujeitos.

As estratégias didáticas utilizadas em aula

Em relação às estratégias didáticas utilizadas em aula, conseguimos perceber que é muito particular de cada professor a maneira com que ministram

suas aulas. Porém, algumas semelhanças são encontradas, como o uso do data show e da sala de informática como mostram às seguintes falas:

Então muitas vezes a gente trabalha no quadro de giz, isso a gente não pode negar, e data show seguidamente também. (PEB 5)

É o data show, o videocassete para passar filmes. Há o livro didático que é mais um apoio do que um rumo. Há sim, o jornal, a revista, a biblioteca é o meu chão. (PEB 7)

O máximo que tu faz é trazer para o laboratório de informática, que por sinal são poucos computadores que funcionam. (PEB 6)

Podemos dizer que os professores possuem um repertório muito incipiente de estratégias didáticas, o que reafirma os resultados acerca das formas de agrupamento dos alunos. As estratégias utilizadas pelos professores se reduzem aquelas que possibilitam a manutenção de aulas tradicionais, com o repasse de informações como base para a preparação das mesmas. As informações também evidenciam uma falta de argumentos teorizados e fundamentados, por parte dos professores, sobre porque fazem o que fazem. As respostas são muito mecânicas, sem que se perceba uma relação das mesmas com um estudo aprofundado sobre o que precisam os alunos para aprender. Parece existir uma zona nebulosa, um vácuo entre os processos de ensino e os de aprendizagem.

A gestão do tempo de realização das aulas

As respostas encontradas para a categoria a gestão do tempo das aulas apontam uma das grandes dificuldades para os professores, pois grande parte deles afirmam não ter tempo suficiente para fazer tudo o que gostariam, o que acaba reprimindo-os e desestimulando-os a criar e fazer mudanças nas formas que ensinam e, muitas vezes, faz com que o professor não consiga trabalhar os conteúdos com a qualidade que gostariam.

Tu vê, são 4 horas por semana, não é mais 5, infelizmente o governo está fazendo de tudo pra educação não evoluir, invés de ampliar esta diminuindo para 4 horas só de português e ai esta incluído produção textual, esta incluído leitura, a gramática, esta incluído tudo, então! Durma com esse barulho, tu tem que te organizar e ver o que dar, né, o tempo, tu organizar um tempo é bem complicado. (PEB 7)

Porém, alguns professores conseguem organizar seu tempo de acordo com o planejamento que fazem, ou no início da semana, do mês ou do trimestre e, a partir disso, vão distribuindo e ministrando suas aulas como evidencia a fala abaixo:

É, isso é uma questão, principalmente no ensino médio que eu tenho...2 períodos por semana. (...) eu vejo assim no mês...no trimestre, quantas aulas eu tenho, daí através dessas aulas aí eu vou distribuindo, vendo, eu vejo qual é o conteúdo em que tem a parte teórica, a parte prática e o que eu posso fazer, daí durante o mês, tento desenvolver aquelas metas né? Programadas lá no início do mês ou do trimestre. Muitas vezes é trimestre, outras é mês, depende, se é muitas atividades que eu vou planejando, eu tenho que me organizar por mês, porque se não eu não consigo vencer então, mas se não é por trimestre. (PEB 5)

Os materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades

Sobre a categoria os materiais utilizados para o desenvolvimento das atividades, percebemos que todos os professores afirmaram fazer uso do quadro e giz, livro didático da escola, e de algum material particular extra. Alguns professores também citaram as tecnologias que fazem uso, como podemos ver abaixo:

*Seria xérox de textos e, quando eu tenho vídeos e tenho disponibilidade da sala de vídeo, com vídeos, né? que isso funciona muito bem. Ah... material..., **sinceramente, nós usamos mais a voz.** Éh... o professor ainda **nós temos muita precariedade de material pra trabalhar**, principalmente com disciplinas da área de humanas, né? E seria a sala de vídeo que deveria ter direto pra gente, né?" (PEB 2)*

Porém, a maioria dos professores falaram somente os materiais e os recursos utilizados durante suas aulas, como relatam:

Eu uso livro, uso os materiais, uso esse cartazes de propaganda, a gente usa muito, principalmente quando vai trabalhar valores e todo o material que eles têm. (PEB 12)
Os recursos pra mim seriam esses aí, e mapas e globos... atlas, a gente usa bastante atlas, com os menores quase que cotidianamente, uma, duas vezes por semana. (PEB 5)

Um professor relata um recurso diferente dos demais, conforme ilustra sua fala a seguir:

Quanto aos recursos materiais nessa escola nós temos bastante espaço para prática, nós temos salas de xadrez, temos duas salas de ginástica com espelho e som, quanto a isso a gente tem bastante e quanto a material de bola temos bastante, só que a reposição às vezes é um pouquinho complicada... mas há uma reposição. (PEB 4)

Não podemos deixar de perceber que se trata de um professor de educação física, que naturalmente se diferencia dos demais em relação aos

espaços, tempos e matérias de sala de aula, contudo também não podemos deixar de perceber também uma forte semelhança, pois os materiais por ele citados fazem parte da rotina das aulas de educação física e também podem reproduzir um modelo de ensino tradicional. Espaços e matérias que sinalizem práticas voltadas para a ginástica de academia e para o ensino dos esportes tradicionais precisam ser olhados de forma cuidadosa, pois podem estar reforçando uma concepção de educação física escolar que se distânciava dos estudos da área e das proposições e normativas legais.

Assim, em relação a esta categoria podemos dizer que os professores mantêm uma prática rotinizada, com o uso de materiais já elaborados e disponibilizados na escola.

As tecnologias usadas em sala de aula

Á respeito das tecnologias usadas em sala de aula, todos afirmaram fazer uso de PowerPoint e da sala de informática como demonstra a fala da PEB 3 “Há sim, bastante internet, eu tenho a sala, a escola tem a sala de informática, e o laboratório disponibiliza de uns 20 computadores, e dependendo do tamanho da turma dá bem, se não eles ficam de dois a dois sentados juntos”. Porém, não são todas as escolas que têm essas tecnologias funcionando corretamente, o que acaba prejudicando o andamento das atividades do professor em aula. Como afirma o seguinte professor:

É muito lindo dizer que tenho tantos computadores se a maioria não funciona. A internet é mais do que lenta. Então tu não sai... Eu estou com o meu olho, com uma alergia horrível do giz, porque tu não sai do quadro e do giz. É muito difícil, daí tu cria da tua maneira. (PEB 6)

Este exemplo traz a tona o desafio que temos que enfrentar em trabalhos desta natureza de garantirmos as particularidades dos diferentes contextos de pesquisa, assim como, as aproximações entre eles. Esta categoria, da forma como analisamos as informações, demonstra um aspecto das formas como o professor pensa seu trabalho de extrema importância para o entendimento do mesmo. O professor coloca, de forma determinante, como condição para a inserção de novos materiais e novas estratégias em sala de aula os recursos oferecidos pela escola, sem que perceba possibilidades de incluir elementos inovadores a partir daquilo que já tem a disposição.

Os fatores interferentes nas atividades em aula

Em relação à última categoria, sobre os fatores interferentes nas atividades em aula todos os professores primeiramente entenderam como sendo

fatores negativos, depois, alguns professores perguntaram se teriam que falar sobre os pontos positivos também. Os fatores interferentes mencionados são:

Negativos: a falta de uma boa infraestrutura da escola, a conversa durante a aula, a desmotivação do aluno, a localização da escola em relação a fatores externos, etc.

- Positivos: a boa realização de atividades, a variedade regional dos alunos, os recursos ofertados pela escola, etc.

Como veremos nas falas selecionadas a seguir:

Bom, negativamente aqui na escola nós temos um fator que a gente não sabe como resolver que é a poluição sonora da localização da escola, nós temos um problema seriíssimo inclusive nas turmas que eu trabalho que nós temos o terminal de ônibus, o terminal férreo e nós temos aqui o final da linha do ônibus, é muito movimento(...) e positivamente dizer o que interfere aqui é que tem uma diversidade muito grande de alunos, então existe uma riqueza assim de troca, nós temos alunos de toda a cidade e até da região. (PEB 9)

Positivamente eu vou te dizer que motiva qualquer professor é tu ver resultado. No meu caso eu só vejo finalidade quando eles conseguem articular, nos conceitos de trabalho, na hora de ler e escrever que eu vejo que a gramática que eu trabalhei eles conseguem botar isso em prática, quando eles falam, quando eles escrevem, isso mostra receptivos(...) E os fatores negativos como hoje a gente vivencia é como qualquer escola a gente vai encontrar desmotivação por parte de alguns deles, uma extrema dificuldades que vem do ensino fundamental, muito fraco, então a gente tem que retomar conteúdos que infelizmente a escola deixa a desejar, então eles se desmotivam, porque eles vêm que, “eu não sei nada, nada, nada(...)”. (PEB 10)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos, podemos elaborar algumas considerações finais acerca de como os professores consideram a interação como condição para a organização e desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Percebemos que os professores organizam suas aulas seguindo ainda um modelo tradicional, tanto de organização do ensino como das situações de aprendizagem.

É raro os professores pensarem na organização e desenvolvimento das atividades de sala de aula a partir das aprendizagens e dos alunos, pois ainda é prevalente em suas falas a preocupação inicial com os conteúdos e como vencê-los, e buscam justificativa para suas práticas nas questões estruturais da escola, como tempo da escola e de seus períodos de aula, os recursos materiais disponíveis, a gestão da escola e nas questões relativas aos alunos como suas realidades, suas motivações e interesse.

Logo, podemos dizer que, para os professores, as limitações que enfrentam no desenvolvimento de seus trabalhos localizam-se externamente a

seus saberes e às suas capacidades profissionais e, assim, existe certa isenção deles com relação à melhoria dos processos educativos.

Em relação ao uso de recursos didáticos percebemos certa dualidade no pensamento dos professores. Por um lado existe uma vontade latente nos professores para a inserção de novos materiais em suas práticas, contudo o tipo de recurso disponibilizado pela escola, o número de aluno e as formas de distribuição do tempo escolar têm representado fatores limitadores dessas intenções. Por outro, existe certo conformismo ou uma certeza ingênua de que o que fazem não necessita retoques ou alterações. Isso evidencia um demanda formativa que possibilite a ampliação do repertório de conhecimentos dos professores de forma que consigam perceber as reais fontes das dificuldades por eles enfrentadas, e assim passem a ter um olhar mais crítico e teorizado sobre suas práticas.

Em relação às formas de interação podemos dizer que não representam um elemento condicionante das práticas realizadas pelos professores. Suas aulas ainda são organizadas e realizadas sem que a interação represente um meio facilitador das aprendizagens dos alunos. Quando acontece é de forma eventual. Além disso, os tipos de situações vividas pelos professores em sala de aula retratam as situações didáticas que colocam o professor como centro do processo e, para os alunos sobra a capacidade de reproduzir o que foi ensinado pelo professor.

Desta forma, evidenciando, a falta de situações didáticas elaboradas intencionalmente para a promoção da interação alunos/alunos e alunos/professor. Com isso, concluímos que a interação presente no espaço de sala de aula se dá de forma unidirecional, ou seja, pensada a partir da autoridade do professor sobre o aluno, e não de uma interação multidirecional, pensada a partir do processo de aprendizagem e de suas melhores condições de realização.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Maria Eliza: ***Elementos Constitutivos do Trabalho Docente em uma Escola Pública de Educação Básica***: Prescrições, Atividades e Ações. 2011. 342p. Santa Maria/BR. Tese de Doutorado (Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 13.dez.2011

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude: (2012). ***O Trabalho Docente***: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/BR: Vozes. ISBN 85.326.3165.7. p. 317 [Obra original: Le travail des enseignants aujourd'hui- elements pour une théorie de l'enseignement comme profesion d'interaction humanaines, 2000.]

ZABALA, Antoni: (1998). ***A Prática Educativa***: Como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre/BR. ISBN: 85.7307.426.4 Ed: ArtMed 224p. [Obra original: La práctica educativa: cómo enseñar, 1995.]

Abstract: Teaching has, as its work subject a human being, which leads, to de new way of relationship between the worker and its object, the human interaction. Thus, it characterize as interactive worker. Work with human being show up questions of power or conflicts of value which exhibits the students to the different situations which has an impact in the classroom. Therefore, our goal is understand in what way teachers consider the interaction as a condition for the organization and development in their work in classroom, through a research with 14 teachers of High School State Public Schools. The interaction was analyzed from 8 categories: ways of interaction with the students; ways of teachers organize their students for the activities in classroom; assigned responsibilities to the students; didactic strategies used in classroom; classroom time management; materials used to the development of activities; technologies used; and the interfering factors for activities. The results show that teachers organize their classes following a traditional model, either of organization either of learning situations. Revealing the gap of didactic situations designed intentionally for the promotion of interaction students/students and students/teachers. Therefore, we concluded that the actual interaction in classroom takes unidirectional form, in other words, thinking from teacher authorities over the student, and does not from multidirectional interaction, thinking through the learning process and its better conditions to realization.

Keywords: Classroom; Interaction; Interactive Work; Teaching Work.

Sobre os autores

Aline Araújo e Silva Liberato

Pedagoga (UNEB), Especialista em Estudos Literários, Gestão Educacional, Especialização em Docência na Educação Infantil (UFBA), mestre em Educação e Diversidade (UNEB). Professora do componente curricular Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso na Faculdade Alfredo Nasser - UNIFAN. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade – DIVERSO (UNEB) e ao Grupo Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos - DIFEBA (UNEB).

Aline Frollini Lunardelli Lara

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual de Maringá, lotada no Departamento de Fundamentos da Educação, na área de Metodologia e Técnicas de Pesquisa. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia, Educação, Formação de Professores, Ciência e Educação.

Aline Harumi Sasaki

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) (2016) e do Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade (PROPAE) (2014-2015). Atualmente participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com foco em Alfabetização.

Ana Elise Rodrigues Brum

Estudante de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; participante do Grupo Pesquisa, Extensão, Docência e Formação de Professores – DOCEFORM – UFSM

Ana Lúcia Gomes da Silva

Doutora e Mestre em Educação (Universidade Federal da Bahia - UFBA). Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do PIBID, Campus IV, Jacobina, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED), Uneb/Jacobina. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos - DIFEBA e pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade - DIVERSO (UNEB).

Barbra Sabota

Doutora em Letras e Linguística pela UFG e pós doutora em Linguística Aplicada pela UnB. É professora de estágio supervisionado de língua inglesa no campus CSEH da Universidade Estadual de Goiás desde 2004. Ela atua como professora e orientadora no PPG - IELT desde sua criação em 2012. Suas áreas de interesse em pesquisa englobam a formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, sobretudo no que tange ao uso de tecnologias digitais.

Carlos Eduardo Gonçalves Leal

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Educação pela UFPI. Especialista em Psicologia da Educação pela UFPI. Psicólogo formado pela Faculdade Santo Agostinho (FSA). Psicólogo na UFPI e pesquisador no Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI). Docente na FSA. Temas de interesse: Epistemologia e Ciência Psicológica, Psicologia Escolar e Educacional, Educação Especial e Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista.

Célia Maria Guimarães

Possui Mestrado (1995) e Doutorado (2000) em Educação pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Pós Doutorado pela Universidade de Lisboa-Portugal (2010-11/12) e pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém-PT (2013). É Professor Doutor II Assistente Efetivo da UNESP, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado-doutorado), ambos da Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente-FCT/UNESP.

Cintia Metzner de Souza

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Mestre em educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Atualmente exerce a função de coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI e docente da graduação e membro do grupo de pesquisa Educação e Trabalho das mesma universidade. E no centro Universitário de Brusque – Unifebe.

Crizieli Silveira Ostrovski

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Pedagoga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR atuando no Departamento e Educação – DEPED. Pesquisadora do Grupo de pesquisa Educação e Trabalho.

Crystina Di Santo D'Andrea

Doutora em Educação, UFSM. Professora da Rede Municipal de Porto Alegre/RS. Formadora do PNAIC pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: crysdandrea@ibest.com.br

Dilubia Santclair

Professora de Língua estrangeira moderna da Secretaria de estado de Educação e Cultura do estado de Goiás – SEDUCE, formadora de professores nos Programas de Letras e Pós-graduação *Lato Sensu* da Universidade Estadual de Goiás – UEG / Campus Porangatu e Coordenadora de ensino na escola de idiomas CCAA Porangatu. Licenciada em Letras, Português/ Inglês, é especialista em Língua Inglesa, Coordenação Pedagógica e Docência em Ensino Superior e mestranda pelo Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG - IELT, da UEG / CCSEH.

Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho

Graduada em Biologia, Mestre em Letras, Doutora em Educação, pós doutora em Educação em Ciências: química da vida e saúde. Professora na Faculdade de Medicina - Universidade Federal do Rio Grande

Janaina da Cruz Martins Lizze

Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá (2014). Atua como coordenadora pedagógica da Secretaria da Educação do Estado do Paraná e é professora da Prefeitura Municipal de Maringá. Pós-graduada em coordenação pedagógica pela Universidade Federal do Paraná.

José Domingos Rodrigues dos Santos

Graduando de Psicologia pela Faculdade Santo Agostinho (FSA). Colaborador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica 2014-2015. Área de experiência: Pessoas com Necessidades Especiais, Acompanhamento Terapêutico - AT e Psicologia Organizacional.

Josélia Maria Costa Hernandez

Mestre em Linguística e Língua Portuguesa e doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Araraquara-SP. Professora associada de Língua Portuguesa da Academia da Força Aérea (AFA), Pirassununga-SP. Pesquisadora do Grupo de Estudos *Processos Educacionais – Propostas de Estudo (PEPE)*, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Assuntos de Defesa de Interesse do Comando da Aeronáutica (GEPAD). E-mail: joseliahernandez@hotmail.com.

Karolini Faria Silva

Acadêmica do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Palmas. Bolsista de Iniciação Científica do Programa IFPR/PIBIC/FA (2014-2015). E-mail: karolini_sfaria@yahoo.com.br.

Karolinne Morgana Silveira Romão

Graduanda de Psicologia pela Faculdade Santo Agostino (FSA). Colaboradora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC 2014-2015. Área de experiência: Acompanhamento Terapêutico - AT, Saúde Mental e Pessoas com Necessidades Especiais – PNE.

Magda Raquel D'Ávila Pereira

Mestre em Educação, PUCRS. Professora da Rede Municipal de Porto Alegre/RS. Vice Diretora da EMEI Miguel Granato Velasquez, SMED/PMPA. Formadora do PNAIC pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: mrdpereira5@bol.com.br

Marcos Rohweder Chuarts

Acadêmico do curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Palmas. Bolsista de Iniciação Científica do Programa IFPR/PIBIC/FA (2014-2015). E-mail: marcos-chuarts@hotmail.com.

Maria Eliza Rosa Gama

Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1987); mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Formação de Professores pela UFSM; Atualmente é Professor Adjunto da UFSM do Departamento de Administração Escolar; Coordenadora do Grupo de Pesquisa, Extensão, Docência e Formação de Professores – DOCEFORM/ UFSM; Consultora de Secretarias de Educação Básica.

Mariana Felício Silva de Oliveira

Possui mestrado (2016) em Educação, Especialista em Educação Infantil (2010) e Pedagoga (2008), tudo pela UNESP - Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia- campus de Presidente Prudente-SP.

Mariana Santana Facina

Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá (2015). Participou do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) em 2013, 2014 e 2015, do projeto de extensão Intervenção Pedagógica junto à criança hospitalizada, e do PROPAE – Programa Interdisciplinar de Pesquisa e Apoio à Excepcionalidade. Atualmente, cursa pós-graduação pela Faculdade Eficaz na área de Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas.

Mariana Vizzotto Motta

Estudante de Licenciatura Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas da Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Bolsista do Fundo de Incentivo a Pesquisa – FIPE do Grupo Pesquisa, Extensão, Docência e Formação de Professores – DOCEFOM – UFSM; Professora do cursinho de inglês CCAA – Santa Maria.

Marilene Ribeiro Resende

Possui graduação em Licenciatura em Matemática. Mestre em Educação pela UNESP. Doutora em Educação Matemática pela PUC/SP. Vice coordenadora e docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE. Coordenadora da Comissão Permanente de Processos Seletivos da mesma universidade.

Mary Soares de Almeida Reis

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG) desde 2004 onde atua na área de Língua Inglesa. É docente do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação, Formação Docente e Linguagem. É mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias PPG-IELT da Universidade Estadual de Goiás. Sua área de interesse em pesquisa é voltada para a formação dos professores de Língua Inglesa para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Ricardo Regis de Almeida

Membro da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) e do grupo de pesquisa TDELE – Tecnologias Digitais e Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Licenciado em Letras – Português/Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), mestrando pelo Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG - IELT, da UEG / CCSEH e professor de Língua Inglesa na escola de idiomas Cultura Inglesa – Anápolis. Suas áreas de interesse em pesquisa perpassam questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem crítico de línguas estrangeiras, com foco em questões de identidade, gênero e sexualidade.

Sabrina Garcez

Especialista em Educação Infantil e Especial; Alfabetização e Letramento e Gestão dos Processos Pedagógicos, UCAMRJ. Professora da Rede Municipal de Porto Alegre/RS. Diretora da EMEI Miguel Granato Velasquez, SMED/PMPA. Formadora do PNAIC pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: sasagarcez@gmail.com

Tânia Regina Raitz

Professora da Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, Pesquisadora e coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho da mesma Universidade. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Barcelona, na Espanha. É Gestora do PIBID na Univali.

Vania Maria Alves

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação – Formação de Professores pelo Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (UNICS). Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora e coordenadora do Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Palmas. E-mail: vania.alves@ifpr.edu.br.

Vania Maria de Oliveira Vieira

Graduada em Psicologia e Pedagogia. Mestre em Educação pela Uniube. Doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. É pesquisadora associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade/Educação - CIERS-Ed. É líder do GEPRESPE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Práticas Educativas.

Verônica Conceição Ferreira Batista

Graduanda de Psicologia pela Faculdade Santo Agostinho (FSA). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica 2014-2015. Técnica em Administração pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI). Empregada pública da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, cargo Assistente Administrativo, lotada no Hospital Universitário da Universidade Federal do Piauí (HU-UFPI).

